Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9170529
Centre d'intérêt : 060

St-Arnaud, Gisèle.

Etude descriptive de la philosophie de l'éducation de Rudolf Steiner en rapport avec le modèle inventif et une pratique pédagogique / par Gisèle St-Arnaud. -- [Trois-Rivières?] : G. St-Arnaud, 1989.
73 f. ; 29 cm.

"Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. [72]-73.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

Descripteur(s) : Philosophie de l'éducation • Pédagogie

Identificateur(s) de nom : Steiner, Rudolf • Bertrand, Yves • Valois, Paul • Ecole Rudolf Steiner

Identificateur(s) de sujet : Pédagogie Waldorf

Cette recherche théorique est en fait un questionnement sur les bases fondamentales de la pédagogie. Elle s'appuie sur une philosophie de l'être humain élaborée au début du siècle par Rudolf Steiner. Dans un premier temps, l'auteure décrit l'évolution de la pensée philosophique et pédagogique de Rudolf Steiner. Puis, dans un deuxième temps, elle démontre que cette philosophie aussi bien que son application se rapprochent du modèle inventif en éducation tel que présenté par Yves Bertrand et Paul Valois. Des énoncés philosophiques et des exemples tirés de la pratique à l'école Rudolf Steiner de Montréal appuient la description du modèle. Finalement, elle explicite comment une meilleure connaissance de l'être humain peut influencer la pratique pédagogique d'un enseignant et elle illustre, par des exemples vécus, la possibilité d'intégrer dans ses attitudes et ses comportements pédagogiques les principes de cette école de pensée sans pour autant rejeter les méthodes et les normes en place.

Type de document :

9170529

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ÉTUDE DESCRIPTIVE DE LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION DE RUDOLF STEINER EN RAPPORT AVEC LE MODÈLE INVENTIF ET UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

par

GISÈLE ST-ARNAUD

programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

septembre 1989

REMERCIEMENTS

Je remercie madame Madeleine Duane, mon directeur de recherche, pour sa disponibilité et ses conseils lors de la rédaction de ce rapport de recherche. Elle a su, grâce à ses compétences et son expérience, être compréhensive aussi bien que rigoureuse dans ses exigences.

Je remercie également madame Andrée Lanthier ainsi que madame Hélène Besnard, professeures à l'école Rudolf Steiner de Montréal, pour leur disponibilité à répondre à mes questions, malgré les exigences de leur travail.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES iii

INTRODUCTION iv

CHAPITRE I: Évolution de la pensée philosophique et pédagogique de Rudolf Steiner 6

CHAPITRE II: La pédagogie steinerienne, une application du modèle inventif. 22

CHAPITRE III: L'influence de la pensée de Rudolf Steiner sur une pratique pédagogique 55

CONCLUSION 68

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES. 71

INTRODUCTION

La présente recherche concerne un questionnement sur les bases fondamentales de la pédagogie. Elle s'appuie sur une philosophie de l'être humain élaborée au début du siècle par Rudolf Steiner. Bien que cette recherche soit théorique ou fondamentale, elle fait appel à des applications pratiques de cette philosophie. On y découvre en effet la possibilité de se réapproprier cette pensée et cet agir dans la pratique quotidienne de l'enseignant au sein du système actuel de l'éducation au Québec, lequel est constitué d'un régime pédagogique basé prioritairement sur d'autres postulats.

Dans un premier temps, je décris d'abord l'évolution de la pensée philosophique et pédagogique de Rudolf Steiner par une vue sommaire de sa vie; ainsi il est possible de situer son oeuvre par rapport à l'ensemble de son évolution. Cette description permet également de découvrir dans son environnement social, ce qui l'a alimenté, stimulé et encouragé à élaborer une philosophie d'autant plus riche qu'elle peut être retrouvée dans de nombreuses pratiques considérant qu'elle s'appuie sur une conception de l'homme, de l'humanité en devenir.

Dans le deuxième chapitre, je démontre que cette philosophie aussi bien que son application se rapprochent du modèle inventif en éducation. Pour ce faire, j'explicite chacun des énoncés de deux composantes de ce modèle éducatif présenté par Yves Bertrand et Paul Valois en correspondance avec cette école de pensée. Des énoncés philosophiques et des exem-

ples tirés de la pratique à l'école Rudolf Steiner de Montréal appuient cette description. Pour la composante du mode de connaissance, j'indique donc comment cette école peut promouvoir le mode symbiotique de connaissance, la mise à l'écoute, le savoir se situer et le savoir devenir. La composante relation personnes-société-nature, est traitée en correspondance avec la conception de la personne totale, son rôle créateur de l'éducation et son unicité.

Finalement, je vous fais voir comment une meilleure connaissance de l'être humain peut influencer la pratique pédagogique d'un enseignant. Quelques exemples vécus dans une classe de première année maturation nous illustrent la possibilité pour l'enseignant, de s'enrichir et d'intégrer dans ses attitudes et ses comportements pédagogiques, les principes de cette école de pensée. Ainsi, pour un enseignant, modifier sa pratique sans nécessairement rejeter les méthodes en place et les normes qui prévalent dans son milieu, devient une alternative et constitue une dynamique de changements, source d'une satisfaction accrue à vivre sa carrière.

CHAPITRE I

Évolution de la pensée philosophique et pédagogique de Rudolf Steiner

Rudolf Steiner a laissé par ses conférences et ses écrits, une philosophie qui rayonne et guide l'action dans plusieurs champs d'activités. Dans les domaines variés concernant aussi bien les arts, la science que des aspects de la vie journalière, on retrouve des gens qui s'inspirent de ces idées. D'un noyau central, qui est la compréhension de l'homme et de sa place dans l'univers, il a d'ailleurs déterminé les orientations propres à chacun de ces domaines. Son oeuvre, quoique traitant de sujets très différents, forme un tout, un ensemble cohérent s'appuyant sur une philosophie de l'homme.

Pour une meilleure compréhension de l'éducation, l'un des domaines sur lesquels il a travaillé, il sera important d'étudier d'abord la vie de Rudolf Steiner et l'évolution de sa pensée dans le temps. Cette démarche étant respectueuse de la vision globale qu'il avait de l'être humain et du monde duquel il fait partie, nous pourrons mieux aborder le sujet qui fait l'objet de ce travail.

Rudolf Steiner est né à Kraljevec, petit village situé à la frontière hongro-croate, le 27 février 1861. Il avait un an et demi lorsque ses parents déménagèrent à Mödling, près de Vienne pour y rester six

mois. Son père étant télégraphiste au réseau ferroviaire, il lui était souvent demandé de déménager d'un endroit à l'autre. Il se vit confier la direction de la petite gare de Pottschach située sur le réseau de la Basse-Autriche où il demeura pendant six ans. C'est donc dans un décor de verdure et de montagnes que Rudolf Steiner a grandi, dans un petit village tranquille animé journalièrement par la venue des trains.

Son père veille à ce que Rudolf Steiner apprenne de bonne heure à lire et à écrire. Aussi, dès qu'il atteint l'âge requis, il est envoyé à l'école du village d'où il est retiré jeune en raison d'une injustice commise à son égard par le professeur. L'enseignement commencé à l'école se continue à la maison. À ce moment, il s'intéresse aux lois de la nature dans leurs manifestations les plus simples, parfois au détriment de ses travaux d'écriture. Pour lui, les idées sont des êtres qu'il peut contempler, mais comment l'expliquer à son entourage? Il est curieux de tout connaître au sujet du fonctionnement des trains, du moulin des voisins, de la filature du village. Il s'intéresse aux conversations des voyageurs qui passent par la gare et s'initie au fonctionnement de l'aiguillage et du télégraphe. Comme il n'a pas la permission de s'introduire partout et ne pouvant obtenir les réponses à toutes ses questions, il est confronté aux "limites de la connaissance" que son environnement lui impose. À huit ans, Rudolf Steiner est un enfant solitaire en raison de toutes les interrogations restées sans réponses. Sa famille déménage alors dans le petit village hongrois de Neurörfl.

Bien d'autres questions hantent son esprit, comme celles au sujet des habitants d'un château des environs ou de la mission des moines qu'il

rencontre lors de ses promenades. Dans ce nouveau lieu de résidence, il reçoit des leçons privées de la part du maître auxiliaire de l'école du village. C'est surtout la géométrie qui l'enthousiasme. Un livre prêté par le maître auxiliaire de Neudörfl (à huit ans) lui apporte un grand bonheur. Plus tard, il exprimera l'importance de ce livre. "Je crois voir, dans mes rapports avec la géométrie, le premier germe d'une conception qui s'est peu à peu développée en moi." (Steiner, 1924: 29) Cet événement est déterminant en raison des réponses qu'il y trouve et de la recherche qu'il continue à faire en rapport avec cette matière. C'est ainsi qu'inconsciemment, ceci lui ouvre la possibilité d'échafauder son système philosophique en l'aidant à découvrir les bases solides de la pensée. Selon lui, on peut connaître par la seule expérience intérieure sans avoir à recourir à l'expérience sensible. Cette découverte lui permet de repousser les "limites de la connaissance" en lui donnant accès à la possibilité de connaître par un moyen autre que la seule perception sensible.

À la même époque, grâce à ce maître auxiliaire, il prend contact avec l'élément artistique. La musique, le dessin l'intéressent grandement et deviendront ultérieurement des applications pratiques de son système philosophique. On remarque d'ailleurs, dans l'énumération des champs d'application de sa philosophie, l'importance de l'art.

À l'âge de dix ans, il est impressionné par les explications du monde selon Copernic. Suite à des leçons particulières données par le curé du village, il passe des journées à reproduire les dessins du système solaire et de ses phénomènes. À 10 ans, il entend parler de Goethe

par un médecin qui vient à la gare. Il aime se promener avec ce visiteur qui lui parle de littérature allemande. L'oeuvre de cet auteur devient une toile de fond sur laquelle se greffera sa conception de l'homme global, vivant et sa façon d'observer.

Déjà à cet âge, on constate un lien entre les sujets qui ont intéressé Rudolf Steiner, enfant, et les grands thèmes abordés plus tard dans ses livres et ses conférences. Ses idées ont la particularité d'avoir été amenées jusque dans la pratique, pour orienter différentes activités journalières et professionnelles. Il se caractérise lui-même comme un scientifique et non comme un rêveur. La formation qu'il a reçue l'oriente dans ce sens. Au moment de choisir entre un lycée classique ou une école technique, son père qui souhaite pour lui, une carrière d'ingénieur des chemins de fer, l'inscrit au collège technique où il commence à onze ans, à recevoir une formation scientifique. Quant à lui, il n'a pas de préférence. Il souhaite seulement apprendre quelque chose qui lui permettra de répondre à ses nombreuses questions concernant l'existence et le monde. Il s'intéresse plus particulièrement aux livres de mathématiques et de physique. Les passages qu'il ne comprend pas sont une motivation à pousser la recherche et à relire le texte jusqu'à ce que tout devienne clair. À quatorze ans, il met beaucoup d'énergie à lire et à comprendre la Critique de la Raison pure de Kant. Par cette lecture, il souhaite acquérir des points d'appui solides pour parfaire son propre système de pensée. Cette philosophie ne lui permet pas d'avancer dans ce travail car ce qu'il pressent au sujet de la pensée, ne s'harmonise pas avec Kant. Parallèlement à ses intérêts philosophiques, religieux et scientifiques, il demeure un adolescent actif, consacrant autant de temps

à observer et à agir, ce qui constitue ses laboratoires. Les occasions de se consacrer aux travaux pratiques ne manquent pas. La reliure, le jardinage, les commissions font partie de ses occupations. Il apprend beaucoup de choses en littérature, en sténographie, et en mathématiques avant que ça ne lui soit enseigné dans les cours de l'école technique. Il se donne à lui-même les enseignements qui lui manquent pour comprendre certains livres plus compliqués. Il profite, pour ce faire, de toutes les opportunités possibles. Il étudie le latin et le grec, installé dans un wagon mis à sa disposition par le chef de gare, pendant qu'il attend son train de retour après ses cours. Sa soif de connaître, de comprendre, de vérifier sur le terrain, l'accompagne jour et nuit et le motive.

À l'âge de quinze ans, le collège des professeurs lui demande d'aider d'autres élèves de son âge ou plus jeunes, dans leurs études. Par lui-même, il étudie les notions du lycée classique qui lui manquent à l'école technique. Plus tard, cette expérience sera transformée lorsqu'il sera appelé à aider un élève à faire son cours au lycée classique.

À dix-huit ans, alors qu'il est étudiant à l'École Technique Supérieure de Vienne, il lit les philosophes contemporains de Kant. Il compare différents modes de pensée: Herbard, Goethe, Haeckel et se familiarise avec les énigmes de la connaissance et de la conception du monde. Il aspire au savoir universel. Il mène de front les cours obligatoires et ses recherches personnelles. Parmi ses amis, il y a surtout des jeunes avec lesquels il peut discuter sur différents sujets d'intérêt. Souvent, ces amis ont des idées opposées aux siennes. Cela lui permet de pousser plus loin sa réflexion. Il sait écouter et se servir des divergences pour approfondir ses idées initiales.

Il prend des cours avec des philosophes aux idées différentes et même opposées. Il fait de même pour ses lectures. Il cherche la vérité. Lors de ses conversations avec ses amis ou ses professeurs, sa conception du monde spirituel, c'est-à-dire de ce qui est immatériel, reçoit partout le même accueil: on ne veut pas en entendre parler. Les difficultés qu'il rencontre l'amènent à élaborer une sorte de "théorie de la connaissance". Ces confrontations lui permettent de voir différentes facettes de la réalité comme lorsqu'on regarde une maison vue de différents côtés. Il clarifie alors sa propre théorie. Mais puisqu'il est encore jeune, il ne peut se résoudre à émettre sa doctrine. Il continue à élaborer une théorie de la connaissance supportée par la géométrie et la musique. Parallèlement à cette recherche intérieure, il participe intensivement aux événements de la vie de ses amis et à de nombreuses discussions dans lesquelles, il prend parti contre une vision matérialiste du monde pour défendre une conception spirituelle qui permet une vue globale des êtres et des phénomènes. Il s'intéresse également aux débats politiques sur les idées, mais il s'arrête spécialement à comprendre la personnalité des députés.

À cette époque, il trouve très intéressantes ses conversations avec un des professeurs de l'école polytechnique. Malgré son admiration pour ce professeur, il perçoit une différence entre sa propre conception du monde des idées et celle de son interlocuteur. Il maintient que la caractéristique essentielle de l'idée est qu'elle apparaît liée à l'objet spirituel, ce qui n'en fait pas un mystique pour autant puisque Rudolf Steiner a un souci constant de rattacher son "idéalisme objectif" à la vie concrète, à la connaissance de la nature.

D'ailleurs, pour compléter ses réflexions sur l'optique, la lumière, le son et la nature, il aborde la théorie des couleurs selon Goethe. C'est par ce côté qu'il se trace un chemin jusqu'aux oeuvres scientifiques de cet auteur. Ainsi, il se trouve en contradiction avec la pensée scientifique du temps. Il étudie l'anatomie et la physiologie, ce qui l'amène à la théorie des métamorphoses de Goethe. Alors qu'il atteint 21, 22 ans, il élabore la triple constitution de l'entité humaine. Les gens autour de lui considèrent cette notion comme une spéculation philosophique. Ce n'est qu'une trentaine d'années plus tard qu'il communiquera au public, l'organisation humaine comme il la perçoit déjà à ce moment. Cette donnée deviendra alors un élément de base de la médecine anthroposophique et de la pédagogie Waldorf.

En 1882, sur la recommandation de Schröer, il est invité à écrire une introduction et des commentaires pour la publication des oeuvres scientifiques de Goethe. Dans ce travail qui lui est demandé, il lui faut présenter les idées qu'il avait déjà élaborées mais qu'il n'avait pas encore publiées. Il est conscient que le monde scientifique de l'époque ne va pas dans cette voie. Il n'y a aucune concordance entre ces deux théories. Rudolf Steiner doit élaborer et présenter ses idées car à cette époque, aucune théorie de la connaissance ne permettait d'accéder à la conception goethéenne.

À l'âge de 23 ans, Rudolf Steiner devient précepteur dans une famille où il y a quatre garçons. Il donne des leçons privées à trois d'entre eux, pour les préparer pour l'enseignement communal puis pour le cycle secondaire. Le quatrième qui a dix ans à ce moment, est entièrement [illegible]-

fié à Rudolf Steiner. Ce garçon présente, en plus d'un retard académique important, un développement physique et psychique anormal. Grâce à la confiance de la part de la mère, Rudolf Steiner peut entreprendre une tâche pédagogique très spéciale. Il a la responsabilité d'enseigner à ce jeune hydrocéphale. Ce précepteorat devient pour lui, une riche source de connaissances. C'est dans le cours de cette tâche qu'il réalise à quel point l'éducation et l'enseignement doivent devenir un art s'appuyant sur une réelle connaissance de l'homme. Puisque ce garçon ne peut supporter de longues périodes de travail et d'étude, Rudolf Steiner doit développer des moyens pour être le plus efficace possible dans le moins de temps possible. Il met des heures à la préparation de ses cours qui ne durent, au début, qu'une quinzaine de minutes. Après deux ans de travail avec cet enfant, celui-ci peut continuer son cours à l'école publique tout en continuant de recevoir l'aide de Rudolf Steiner. Plus tard, il poursuit ses études en médecine.

Par l'entremise de Schröer, il est amené à participer très régulièrement à un groupe de rencontres organisé par une jeune poétesse, Marie Eugénie Delle Grazie. Elle avait été remarquée par quelques écrits, dont un recueil de poésies, une épopée, un drame ainsi qu'une nouvelle. Elle reçoit tous les samedis soirs, des personnalités aux opinions différentes. Elle lit ses poèmes et anime des discussions. Aucun de ces invités n'est un partisan de Goethe. Pourtant, Rudolf Steiner y passe des heures bien agréables. Cette époque de la confrontation des idées, est celle où mûrissent les premières idées de Rudolf Steiner sur une philosophie de la liberté, laquelle lui servira de fondement philosophique qui trouvera par la suite, des avenues de réalisation pédagogique.

Sa participation à ces groupes de rencontres lui permet de faire la connaissance de quelques personnalités de l'époque. Il y rencontre un cercle choisi de penseurs, d'écrivains et même de théologiens. Il engage de longues discussions théologiques.

Pour lui, "les pensées ne sont pas simplement des images que l'homme se fait des choses, mais il y voit des manifestations d'un monde spirituel au sein de cet espace psychique" (Steiner, 1924: 29) Selon lui, les pensées ont une existence réelle. Une partie importante de sa vie est consacrée à des réflexions sur le monde des pensées en rapport avec le monde sensible. Il est en désaccord avec les théories modernes qui ne laissent aucune place à l'élément spirituel et il est contre tous leurs discours sur les limites de la connaissance. Mais il ne peut se résoudre à y opposer ses propres vues. Il veut légitimer devant la pensée scientifique, sa conception du monde spirituel.

Selon lui, la connaissance acquise par l'observation sensible n'est qu'une étape préliminaire vers la connaissance. Il suggère une démarche conduisant vers l'intérieur de l'homme pour repousser les limites de la connaissance par une pensée libérée du sensible. Il reconnaît à la pensée, une faculté de perception dont les objets sont au-delà de la réalité sensible. Ces objets de la pensée, ce sont les idées. Pour lui, la pensée est donc un organe de perception au même titre que l'oeil qui perçoit la lumière. Ces réflexions se poursuivent par ses idées sur la liberté.

Malgré une vision du monde non matérialiste, il ne se considère pas comme un mystique. Le mysticisme est selon lui, affaire de sentiment, alors que le point de vue qu'il défend se base sur l'idée. Il veut former des idées capables de caractériser le monde spirituel de la même manière que les idées scientifiques le font pour le monde sensible. Ces bases de réflexion lui permettent, plus tard, d'élaborer sa "Philosophie de la Liberté", observations de l'âme conduites selon la méthode scientifique.

En 1889, il est invité à Weimar pour préparer une partie des oeuvres scientifiques de Goethe en vue d'une édition complète des oeuvres de l'écrivain. Là, il prend connaissance de manuscrits non encore publiés. Il cherche à voir s'il y a des liens possibles entre la pensée de Goethe sur le savoir et ce qu'il avait lui-même élaboré. Rudolf Steiner découvre dans ces documents inédits, que toutes ses hypothèses sont largement justifiées. Il côtoie des littérateurs, des savants, des philosophes non seulement de l'Allemagne mais de toute l'Europe, attirés par la renommée grandissante des Archives. Il est ouvert à échanger avec des gens ayant des compétences dans différents domaines, ce qui lui permet d'éviter les opinions partiales. Cette capacité de vivre positivement la confrontation demeure pour lui, une attitude rigoureuse, ouverte et féconde.

À cette époque, il mène une vie très active et rencontre beaucoup de ses anciens amis. Rudolf Steiner n'a pas l'occasion de discuter avec eux les idées qu'il développe à ce moment. Il se sait en marge de la vie intellectuelle de l'époque. Il se présente pour son examen de doctorat

avec la thèse "Essai d'une explication de la conscience humaine avec elle-même". Rudolf Steiner a rédigé cette thèse sans la supervision d'un professeur. Elle ne correspond pas aux exigences classiques mais le contenu est tel qu'elle est acceptée. Elle est publiée l'année suivante sous le titre: Vérité et Science. Déjà, cette confiance en lui, la maîtrise d'une pensée philosophique et d'une méthode scientifique lui font défier les structures, les dépasser. Cette attitude lui servira de principe directeur en pédagogie.

Durant toutes ces années, il continue de mûrir intérieurement sa Philosophie de la Liberté, pierre angulaire de toute sa philosophie. Même dans ce lieu voué aux archives de Goethe, il ne trouve pas d'appui à ses idées. Les thèses philosophiques qui prévalent à ce moment, lui rendent la tâche difficile. Aussi, il avance avec prudence. Lors de sa parution, ce livre, résultat de trente ans de vie intérieure, de dix ans de recherche, tombe dans l'incompréhension générale. En cette fin du XIXe siècle, la science apparaît être la seule lumière sur l'avenir, lui, ne rejetant pas les progrès de la voie scientifique, refuse cependant d'y voir la seule possibilité de connaître le monde qui l'entoure. Ce n'est que quinze ans plus tard, qu'il devait émerger de l'oubli. Aujourd'hui, l'ouvrage, traduit en quatorze langues a été tiré en centaines de milliers d'exemplaires. Sa clairvoyance et sa ténacité ont eu raison et gain de cause.

Alors qu'il travaille à l'édition de l'oeuvre de Goethe, il continue de parfaire la formulation de ses propres expériences sur la connaissance. Il travaille donc, en même temps, à deux projets d'importance.

Chacun de ces travaux apporte une richesse pour l'autre. Il veut aller plus loin que Goethe dans l'explication de la connaissance sans trahir sa propre pensée ni celle de Goethe mais en créant une harmonie entre ces deux courants auxquels il travaille. Dans son travail aux archives, il doit rester fidèle à l'oeuvre de Goethe sans la modifier ni la compléter comme il l'entrevoit.

Il rencontre Haeckel et entretient une correspondance suivie avec lui pendant plusieurs années. Il sait reconnaître et puiser ce dont il a besoin pour poursuivre le cheminement de sa recherche. Cependant, il ne s'associe pas complètement au courant de pensée haeckelien. Il ne prend personne comme un modèle absolu. Il continue sa réflexion personnelle et il tente de trouver un rythme de progression continue, un équilibre. Déjà, son attitude critique, ouverte présage une création pédagogique intégrant ces acquis conceptuels et cette ouverture d'esprit.

Le travail aux archives de Goethe prend fin pour lui, en 1896. Il devient rédacteur en chef pour une revue publiée par la Société Littéraire Indépendante dont le siège est à Berlin. C'est le milieu des hommes de lettres, des gens de théâtre, des artistes et des intellectuels. Il doit être au courant des autres revues publiées en Allemagne et doit rencontrer les personnalités en place, des abonnés, des collaborateurs. Il écrit des chroniques pleines de fougue. Ce n'est pas là qu'il réussit à faire comprendre sa conception de l'évolution des esprits vers la liberté. C'est toutefois une tribune.

Rudolf Steiner s'intéresse à la question sociale. L'essor du machinisme et de la technique bouleverse les rapports entre l'homme et le travail. Il est préoccupé par les troubles sociaux. En 1899, on lui propose un poste de professeur d'histoire à l'Université populaire de Berlin. Il voit dans cette offre, une opportunité d'approcher la jeunesse ouvrière et de lui donner le sens interne de l'évolution humaine. Il accepte à la condition de pouvoir instruire à sa façon et en toute liberté. Il remplit cette fonction pendant trois ans, jusqu'au moment où il doit donner sa démission car les autorités n'acceptent plus son enseignement trop différent de la doctrine du parti. Il manifeste déjà son parti pris et l'importance de la cohérence entre l'idée et le geste.

À la fin de l'année 1900, Rudolf Steiner collabore avec différents éditeurs par toute une série de travaux littéraires. Il est invité par la société théosophique à donner des conférences, puis un cours régulier sur l'ésotérisme chrétien. Il est très apprécié et il a la joie de constater qu'il est écouté et compris. Ceci n'étant pas recherché en soi le réjouit toutefois. Cependant, son association avec la société théosophique lui ferme bien des portes chez des amis et des maisons d'édition. Il accepte le poste de secrétaire général de la société théosophique dans la section pour l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse, à la condition qu'il reste libre de donner son enseignement selon ses propres vues et sans contraintes de la part des dirigeants du mouvement. Il est accepté sans que lui soit imposé le moindre dogme et même en reconnaissant l'apport original qu'il introduit dans le mouvement. Il écrit, à ce moment, quelques livres portant sur le christianisme, le mysticisme pour un esprit moderne, la pensée pratique. Il va d'une ville à l'autre, alors

qu'il est invité à rencontrer les gens individuellement ou en groupe et il répond à leurs questions. Il voyage le plus souvent de nuit et chaque jour, il parle dans une ville différente. Son immense culture générale lui permet de donner des conférences portant sur les différents sujets demandés par ses hôtes. Autour de Steiner, personne n'arrive à comprendre comment il peut posséder une connaissance aussi étendue en même temps que fouillée et précise. Il s'impose dans ses exposés, ses conférences, une attitude scientifique. Ce qu'il présente, il peut en indiquer les implications pratiques. Il a donné des renseignements précieux sur la culture, sur le traitement des maladies, sur l'enseignement. Ses découvertes n'ont rien d'empirique. Il a su repousser les limites de la connaissance en prenant pour appui, non l'observation directe, mais plutôt, l'intensification volontaire de la pensée à savoir, une marche dans le temps, retrouvant le mouvement des idées et les clarifiant par le travail acharné d'une pensée bien articulée.

En 1906, il fait un séjour à Paris. À Leipzig, Berlin, Cologne, il parle de l'essence de la musique. À Munich il fait plusieurs conférences sur la théosophie. Jusqu'en 1919, année de la fondation de la première école Rudolf Steiner, il est demandé dans plusieurs villes en Allemagne, en Suisse, en Autriche, en Tchécoslovaquie, au Danemark et même en Finlande, en Norvège sans oublier les Pays-Bas où il donne plusieurs conférences. Il traite de différents sujets. La musique, la bible, la pensée, les hiérarchies spirituelles, l'orient vu à la lumière de l'occident, la vie de l'âme, la physiologie, l'eurythmie, la connaissance de soi, la mort, l'architecture, l'histoire de l'art, la psychologie sont autant de sujets abordés par Rudolf Steiner dans ses nombreuses

conférences. Déjà, on est en présence de quelqu'un qui par la force de sa pensée et du système de traitement des idées qu'il maîtrise, peut discourir sérieusement sur de multiples sujets.

Comme il avait établi une tripartition de l'organisme humain, il présente une tripartition sociale. Parmi les gens qui suivent ses conférences, certains s'intéressent plus particulièrement à la question sociale. L'un d'eux, monsieur Emile Molt, est le directeur d'une usine occupant quelques centaines d'ouvriers. Devant les difficultés sociales de 1918 - 1919, plusieurs sont intéressés à essayer différentes solutions en vue d'améliorer leur sort. Considérant les demandes pressantes de la part de quelques amis, Rudolf Steiner accepte d'entreprendre des actions pour l'application de sa tripartition sociale. Il juge l'entreprise très aléatoire, mais il sent que c'est un devoir pour lui, d'accéder à la demande qu'on lui adresse. La campagne pour la tripartition sociale est lancée comme un mouvement populaire et profite d'un souffle d'idéal social qui anime les masses. Rudolf Steiner insiste pour que tout se fasse "librement et en dehors de partis politiques!" (Rihouët-Coroze, 1973: 381) Ceci en contrarie plusieurs. La situation économique se stabilise, ce qui ralentit les ardeurs de ceux qui ont soif de réforme et compromet l'action vers la tripartition sociale qui préconise la liberté dans la vie spirituelle et culturelle, la démocratie dans la vie juridique et le partage dans la vie économique.

Emile Molt souhaite la création d'une école unique qui serait fréquentée autant par les enfants des directeurs de l'usine que par ceux des manoeuvres. Les ouvriers de son usine partagent l'idée. Cette école

devrait conserver une indépendance financière. Tous les élèves suivraient les mêmes disciplines afin de développer la pensée, le sentiment et la volonté. L'art serait présent dans toute discipline enseignée et les techniques artisanales seraient présentées aux étudiants. Les individus sortant de ces écoles pourraient se diriger vers des carrières intellectuelles, manuelles ou artistiques, selon leurs aptitudes plutôt que selon les pressions économiques. L'école Waldorf ouvre d'abord ses portes aux enfants des employés de l'usine de cigarettes Waldorf. Bientôt, ils acceptent les enfants autres que ceux de l'usine, ce qui augmente graduellement le nombre d'étudiants, de quelques centaines à plus de mille.

Rudolf Steiner choisit lui-même les futurs professeurs qui enseigneront dans cette école. Pendant quinze jours, il anime un séminaire qui est devenu la charte de la pédagogie steinerienne. Ces futurs professeurs n'étaient pas enseignants de par leur profession, mais ils avaient déjà des connaissances sur les enseignements de Rudolf Steiner. Après le début de l'année scolaire, ils continuent à recevoir des cours de Rudolf Steiner qui, souvent, visite les classes. Par la croissance de ces écoles, se réalise une partie de sa grande idée de la tripartition sociale.

Cette présentation des principaux événements de la vie de Rudolf Steiner, nous permet de connaître les situations extérieures qui ont favorisé le développement de ce système philosophique. Il nous est maintenant possible de voir la résultante de ce cheminement de la pensée, dans une pédagogie encore vivante aujourd'hui.

CHAPITRE II

La pédagogie steinerienne, une application du modèle inventif

La philosophie présentée par Rudolf Steiner a la particularité d'avoir été appliquée directement dans divers domaines de la vie pratique. Ces applications sont souvent faites dans des milieux organisés et aménagés en fonction d'une telle pratique. Ainsi, la pédagogie Waldorf est utilisée dans les écoles Rudolf Steiner et non dans les écoles publiques. Pour ce qui concerne la méthode, les nombreuses différences entre ces deux lieux semblent rendre impossible leur rapprochement complet. Cependant, les considérations sur la connaissance de l'être humain peuvent être étudiées avec profit par tout professeur soucieux d'apporter à son travail, une dimension plus humaine.

Afin de mieux comprendre cette école de pensée dans le domaine spécifique de l'éducation, j'utiliserai comme outil de travail, une grille présentée dans les Options en Éducation de Yves Bertrand et Paul Valois. J'étudierai la relation qui existe entre la pédagogie Waldorf, son application et le paradigme inventif de l'éducation. Je verrai d'une façon détaillée comment ils peuvent être comparés l'un à l'autre et comment la pédagogie steinerienne s'inscrit dans une pensée inventive. J'utiliserai les énoncés sur le paradigme inventif de l'éducation, dimension normative, présentés par Yves Bertrand et Paul Valois. En rapport avec chacun de ces éléments, je présenterai ce qui, dans la philosophie de Rudolf Steiner, s'y rapporte.

Le paradigme inventif de l'éducation est considéré, selon Yves Bertrand et Paul Valois, comme étant "essentiellement un modèle logique et théorique, puisque peu d'applications en ont été faites." (Bertrand et Valois, 1982: 121) C'est pourquoi il apparaît, selon eux, comme utopique ou comme un moyen de transformer un paradigme dominant. En effet, "développer et promouvoir comme modèles de la créativité la symbiosynergie de l'hétérogénéité", (Bertrand et Valois, 1982: 132) peut sembler idéaliste.

Le paradigme inventif, tel que présenté par Bertrand et Valois dans le tableau 6.4 de leur livre sur les Options en Éducation, est un modèle éducationnel sans recette puisqu'il implique que les moyens utilisés devraient être inventés par tous et chacun; dans une société diversifiée dans ses valeurs et en perpétuels changements, les trucs n'ont pas une efficience générale. Donc, je devrai définir et établir des liens entre ce modèle éducationnel et son application dans les écoles Rudolf Steiner, par la vérification des éléments normatifs de l'un et la connaissance de l'être humain à la base de l'autre plutôt que par les moyens utilisés.

Devant la difficulté à déceler un milieu où dominent le paradigme socio-culturel symbiosynergique et le paradigme inventif de l'éducation, il m'apparaît important de vérifier par des exemples précis les liens entre les énoncés normatifs de ce paradigme et la pédagogie Waldorf décrite dans cette recherche. De nombreux exemples tirés de la pratique éducative à l'école Rudolf Steiner de Montréal seront donc ajoutés afin de démontrer comment ces principes peuvent s'actualiser dans une classe. Il faut voir dans ces applications pratiques, une possibilité parmi une

Tableau 6.4
Synopsis du paradigme symbiosynergique
et du paradigme inventif de l'éducation

PARADIGME INVENTIF DE L'ÉDUCATION:
DIMENSION NORMATIVE - TABLEAU 6.2

MODE DE CONNAISSANCE

Promouvoir le mode symbiotique de connaissance.

Promouvoir la mise à l'écoute.

Développer de nouveaux modèles cognitifs pour accéder à une conscience critique de la situation de la personne dans l'univers; promouvoir le savoir se situer et le savoir devenir.

Faire saisir qu'aucune partie ne peut être définie et avoir du sens si ce n'est par référence au tout.

RELATION PERSONNES-SOCIÉTÉ-NATURE

Présenter comme image de la personne, celle de la personne totale, celle du holon (personne-communauté).

Développer et promouvoir comme modèle de la créativité la symbiosynergie de la créativité. Mettre au premier plan le rôle créateur de l'éducation et dépasser celui de reproducteur; contribuer à transformer la société industrielle.

Promouvoir l'unicité de la personne; resituer le développement des personnes dans celui des communautés et celui des communautés dans celui des personnes.

Développer chez les personnes-communautés leur capacité d'invention sociale et de création de nouvelles institutions.

Proposer comme modèle de prise de décision un mutualisme démocratique non-hiérarchique; promouvoir la mise en place de nouvelles communautés démocratiques; développer la capacité d'invention sociale et de création de nouvelles institutions sociales.

VALEURS-INTÉRÊTS

Promouvoir l'unicité de la personne.

Présenter comme image de la personne celle de la personne totale, celle du holon.

Développer de nouveaux modèles cognitifs pour accéder à une conscience critique de la situation de la personne dans l'univers.

Tableau 6.4 (suite)

Synopsis du paradigme symbiosynergique
et du paradigme inventif de l'éducation

PARADIGME INVENTIF DE L'ÉDUCATION:
DIMENSION NORMATIVE - TABLEAU 6.2

VALEURS-INTÉRÊTS (suite)

Promouvoir la participation à la symbiosynergie de l'univers; la symbiose de l'hétérogénéité comme modèle de la créativité.

Amener les personnes à s'impliquer et à s'engager dans tous les milieux de vie et de travail et à y promouvoir les conditions pour que d'autres s'y engagent également.

FAÇON DE FAIRE

Promouvoir et développer comme modèle de la créativité la symbiose de l'hétérogénéité.

SIGNIFICATION GLOBALE

Développer et promouvoir comme modèles de la créativité la symbiosynergie de l'hétérogénéité.

(Bertrand et Valois, 1982: 131)

infinité d'autres qui pourraient, tout aussi bien, être en concordance avec les principes proposés.

J'aborderai donc, d'une façon systématique, chacun des énoncés présentés dans ce tableau et j'expliquerai, pour chacun, comment la pédagogie des écoles Rudolf Steiner peut s'y associer. Je puiserai aux écrits présentant les données de base, mais également à l'agir tel que vécu à l'école Rudolf Steiner de Montréal. Par souci d'honnêteté, j'appuierai mes dires par plusieurs citations. Par ce moyen, je veux m'assurer de respecter la ligne de pensée de Rudolf Steiner et de la retransmettre sans la modifier.

2.1 Mode de connaissance

Le paradigme inventif de l'éducation est défini, dans son mode de connaissance, par quatre énoncés. En éducation, le mode de connaissance étant une composante de première importance, je me permettrai de m'attarder plus longuement sur les liens possibles entre ces énoncés et les principes élaborés et appliqués dans les écoles Rudolf Steiner.

La philosophie énoncée par Rudolf Steiner est en accord avec un premier principe du modèle inventif en éducation: "faire saisir qu'aucune partie ne peut être définie et avoir du sens si ce n'est par référence au tout." (Bertrand et Valois, 1982: 131) L'observateur et l'observé sont un "nous".

Tableau 6.4 (suite)

Synopsis du paradigme symbiosynergique
et du paradigme inventif de l'éducation

PARADIGME INVENTIF DE L'ÉDUCATION:
DIMENSION NORMATIVE - TABLEAU 6.2

MODE DE CONNAISSANCE

Promouvoir le mode symbiotique de connaissance.

Promouvoir la mise à l'écoute.

Développer de nouveaux modèles cognitifs pour accéder à une conscience critique de la situation de la personne dans l'univers; promouvoir le savoir se situer et le savoir devenir.

Faire saisir qu'aucune partie ne peut être définie et avoir du sens si ce n'est par référence au tout.

(Bertrand et Valois, 1982: 131)

Voyons d'abord comment, dans la pédagogie présentée par Rudolf Steiner, l'enfant est réellement considéré comme un tout. Dans une école Rudolf Steiner, les professeurs appliquent "toujours une méthode qui consiste à faire appel à l'être humain tout entier." (Steiner, 1919: 12) Ceci concerne le corps, l'âme et l'esprit, les trois facultés de l'âme, mais aussi son passé et son avenir. Ce qu'il a été dans le passé et ce qu'il deviendra dans le futur ont donc une importance, sont dans le présent. La vénération pour ce que l'enfant a déjà acquis dans le passé, de l'enthousiasme pour ce qu'il deviendra et un sentiment de protection pour ce qu'il est, sont les sentiments que le maître développe face à ses élèves.

De plus, ces enseignants respectent en chaque enfant le déroulement de l'évolution de l'humanité depuis le début. Ils y voient le germe de l'évolution future. "Toute la vie humaine ressemble à une plante qui contient non seulement ce qu'elle offre à nos yeux, mais encore un état futur, qu'elle recèle dans ses profondeurs cachées." (Steiner, 1907: 6) Par ces considérations, ils peuvent mieux adapter leur enseignement au moment présent.

Pour comprendre le mode de connaissance privilégié par les professeurs dans les écoles Rudolf Steiner, nous devons d'abord connaître la vision qu'ils ont de l'enfant, la place qu'il occupe dans la société et dans l'univers, puisque toute leur pédagogie a pour fondement, une connaissance de l'être humain. Ils considèrent l'être humain en entier, c'est-à-dire comme étant constitué d'un corps, d'une âme et d'un esprit. La philosophie énoncée par Rudolf Steiner nous explique comment ces trois

dimensions de l'homme se traduisent dans le corps physique, comment ils correspondent aux différentes facultés de l'âme ainsi que leurs relations réciproques. Plusieurs volumes présentant ses conférences nous introduisent à cette base philosophique nécessaire à une compréhension de la méthode d'éducation qu'il propose.

Puisque je m'intéresse au mode de connaissance, je me limiterai à considérer les trois facultés de l'âme qui sont la volonté, le sentiment et la pensée. Les professeurs dans les écoles Rudolf Steiner sont conscients, lorsqu'ils enseignent, qu'ils s'adressent à la pensée de cet enfant devant eux, mais aussi à la volonté et au sentiment qui l'anime. S'adresser à la pensée seulement, par des raisonnements intellectuels ne peut rejoindre adéquatement l'enfant. D'ailleurs, cette faculté n'est pas celle qui prédomine chez le jeune enfant au primaire. À cet âge, la pensée est la moins développée des trois facultés de l'âme. En effet, utiliser la voie de l'intellectualité, c'est choisir le chemin le plus difficile pour l'enseignant et pour l'enfant; ce qui occasionne plus de fatigue à la fin de la journée. Ces trois facultés, dans leur développement, prédominent l'une après l'autre, selon les périodes de la vie.

Ainsi, chez l'enfant de zéro à sept ans, même si la pensée et le sentiment sont présents, c'est la volonté qui domine; une volonté d'imiter tout ce qu'il voit faire dans son entourage. À cet âge, l'enfant apprend principalement par l'imitation des actes, des paroles et même des pensées qu'il perçoit dans l'expression de la personne adulte devant lui et dans son environnement. Il devine si l'adulte agit en accord avec ce

qu'il ressent intérieurement; c'est ce sentiment intérieur réel que l'enfant imitera. Donner des ordres à un enfant de cinq, six ans, et agir soi-même autrement, ne mène pas toujours au succès, crée de l'incohérence, même le doute. Pour l'enseignant, devant ces enfants, il est important d'agir conformément à ce qu'il annonce comme intention et action.

Durant la période de sept à quatorze ans, le jeune enfant, tout en continuant à utiliser sa capacité d'imitation, commence à se considérer comme un être indépendant de l'adulte, à s'individualiser; vers neuf, dix ans, il peut mieux distinguer son Moi, de ce qui l'entoure.

> Son âme cesse d'être instinctivement unie au monde ambiant et comme confondue avec lui. Sa conscience personnelle s'affirme, sa vie intérieure se singularise, s'individualise. Tout en lui devient plus conscient.
> (Bideau, 1951: 72)

Avant cet âge, il est encore porté à reproduire ce qui l'entoure. On peut constater cette évolution, entre autres dans les compositions. Ce n'est que dépassé neuf ans, qu'il pourra rédiger ce que lui, il ressent et pense. Il en arrive à se questionner sur cette personne qui lui enseigne. À cet âge, l'enfant aspire à une autorité qui lui indique ce qu'il doit savoir, sentir, vouloir. "Ce qu'il aimait tout ingénument, il veut maintenant le respecter, le vénérer, mais encore veut-il trouver devant lui des êtres dignes de ce respect." (Bideau, 1951: 72) Pour lui, le monde est beau et les enseignants devraient s'adresser à son sentiment. Il faut que la notion lui soit présentée de manière à faire vibrer le sentiment en lui.

La pédagogie Waldorf considère également la volonté et la pensée, mais à cet âge, le sentiment est la faculté qui doit soutenir toute notion à enseigner. Il est à noter que, selon Rudolf Steiner, cette faculté de l'âme, étant reliée à la respiration et à la circulation, un enseignement qui en tient compte, occasionne beaucoup moins de fatigue chez l'élève. Ainsi, l'attention de l'enfant étant soutenue par le sentiment éveillé par une présentation adéquate, il est moins tendu que s'il devait continuellement faire un effort de volonté pour écouter les leçons du professeur. Sa respiration est alors plus complète et la circulation se fait mieux.

Avec les jeunes de quatorze à vingt et un ans, on peut aborder plus directement le monde, selon une approche scientifique, tout en considérant que le sentiment et la volonté, modifiés quelque peu, continuent à être partie constituante de la personne. La faculté de penser et de juger est alors tout à fait éveillée.

La connaissance de l'être humain est le fondement de la pratique pédagogique telle que préconisée par Rudolf Steiner et selon lui, "il est impossible de comprendre l'être humain hors de son lien avec le cosmos." (Steiner, 1919: 48) Il est en étroite relation non seulement avec la terre et ce que nous y trouvons, mais aussi avec l'univers. "C'est seulement en envisageant l'être humain individuel dans ses relations avec le cosmos que l'on acquiert une idée vraie de l'entité humaine telle qu'elle est." (Steiner, 1919: 38) Chaque être humain est intégré dans une société, dans un univers comme étant associé de très près à tout ce qui s'y est passé, tout ce qui s'y développe et aussi ce qui s'y produira.

Dans cet univers, chaque partie ne peut être comprise sans référence au tout. On sent de plus en plus la nécessité d'une vision holistique des choses. On ne peut pas étudier une plante isolément, ce n'est pas conforme à la véritable réalité. "L'enfant doit acquérir une vue de la chose telle que la terre et les plantes sont inséparables dans son esprit". (Steiner, 1924: 45) Dans une école Rudolf Steiner, je constate que ce principe se retrouve dans l'intégration de certaines matières entre elles. Il est essentiel d'enseigner ensemble des matières comme la géographie, la géologie et la botanique. Les plantes ne vont pas sans le sol et le sol est enrichi par les plantes qui y poussent. La géographie ne va pas sans l'histoire. La physique et la chimie sont enseignées en rapport avec l'être humain. Lire et écrire forment un tout.

Le monde ne doit pas apparaître à l'enfant comme étant dissocié, mais comme un tout cohérent duquel il fait partie. En effet, toutes les matières sont présentées en rapport avec l'être humain.

> Un rapport de toute première importance, qu'il nous faut établir partout où c'est possible, c'est le rapport avec l'homme en tant que tel. Partout nous devrions saisir l'occasion d'établir ce rapport avec l'être humain en tant que tel. (Steiner, 1921: 21)

Si l'enseignant présente à l'enfant, des objets d'apprentissage comme étant extérieurs à l'homme, il a tendance à oublier.

Je peux donc constater que dans les écoles Rudolf Steiner, l'enfant est considéré dans son entier; dans ses différentes dimensions, en lien avec son passé et son avenir personnels, également comme indissociable de

son environnement proche aussi bien que plus éloigné dans le temps et dans l'espace. Chaque notion enseignée est considérée de la même manière, comme une partie intégrante d'un tout. C'est surtout par l'art que ces liens seront faits entre les différentes matières et entre les différentes dimensions de l'homme. La musique, l'aquarelle, l'eurythmie et le dessin sont présents comme une toile de fond qui soutient l'enseignement et qui permet aux enfants de ressentir ce qui rapproche les différentes matières en créant une atmosphère appropriée dans la classe.

Le mode de connaissance du paradigme inventif de l'éducation, présente un autre énoncé où il s'agit de "promouvoir le mode symbiotique de connaissance", (Bertrand et Valois, 1982: 131) c'est-à-dire l'union de l'observateur et de l'observé. Le professeur, dans une école Rudolf Steiner, sait "discerner qu'un savoir inconscient est profondément enfoui dans l'âme et que seul il peut fournir le terrain apte à recevoir un enseignement, à répondre à une éducation." (Hartman, 1971: 47) J'expliquerai que, dans la pratique, c'est en accord avec le rythme dans la journée, dans la semaine, dans le mois et dans l'année que les leçons sont présentées. C'est la base par laquelle s'actualise le savoir déjà présent en l'enfant. Le mode symbiotique de connaissance implique également que chacune de ces connaissances continue de grandir avec l'enfant.

Dans la pédagogie Waldorf, les professeurs organisent les cours en accord avec ce monde qui entoure l'enfant et qui fait partie de lui. Il s'agit de saisir comment ces connaissances sont inscrites en l'enfant. Les quelques exemples qui suivent illustrent bien comment cet énoncé devient une pratique journalière. En mathématiques, pour enseigner la

numération, ils utilisent les possibilités du corps humain pour compter et pour bouger. Tous les nombres de un à dix, sont présents dans le corps. "Avant d'apprendre à compter, ils font des exercices de marche et de course rythmées, remuant bras et jambes, tapant dans leurs mains en mesure." (Bideau, 1951: 64) Pour les opérations mathématiques, les relations interpersonnelles qu'il connaît, sont utilisées comme point d'appui. En écriture également, ils maintiennent, lors de l'apprentissage, le lien entre l'enfant et son environnement. Dans chaque lettre, ils se représentent un état d'âme pour les voyelles et un objet pour les consonnes. Afin de respecter et refaire avec l'enfant le cheminement de l'humanité dans l'élaboration de l'écriture, l'apprentissage de chaque lettre passe de la peinture et du dessin à l'écriture. Le symbole abstrait ne signifie rien pour le jeune enfant s'il est présenté seul, alors ils se servent d'abord de signes qui ont valeur d'images.

Le cheminement de l'humanité est inscrit dans l'enfant. Tout ce qu'on lui enseigne est déjà en lui. "La pédagogie aura à considérer l'enfant comme un être qui demande à libérer l'instruction qu'il porte en lui." (Darvas, 1988: 31) Cette union de la connaissance avec la nature de l'enfant, permet d'enseigner avec une grande économie d'énergie et donne une meilleure chance de succès dans le sens du développement et de l'actualisation du potentiel propre à chacun.

Cette union de l'être humain et de l'univers se reflète également dans l'ensemble de la méthode. Puisque nous sommes en "relation avec les mouvements mêmes du monde (...) des rapports s'établissent entre nos membres et les mouvements de l'univers" (Steiner, 1919: 177) "En tant

qu'hommes, nous avons constamment tendance à imiter par les mouvements de nos membres ceux de l'univers, à les assimiler." (Steiner, 1919: 177) Cette imitation peut se réaliser par les rythmes que le professeur établit dans l'organisation de l'horaire.

Les activités d'enseignement ou autres sont organisées en respectant les rythmes dans le corps humain et les rythmes dans l'univers. Chez l'enfant d'âge scolaire, les rythmes vitaux de la respiration et de la circulation dominent la vie intérieure. C'est pourquoi tout ce qui s'exprime dans les rythmes, les rimes et la mesure, lui est profondément familier.

Le rythme veille-sommeil suscite un rituel. Il y a toujours cette alternance entre entrer en soi et sortir de soi. D'abord se ramasser puis extérioriser. De la même manière qu'on inspire et expire, il y aura alternance entre, par exemple, compter qui est intériorisation et le chant qui est extériorisation, entre écouter un conte et le redonner, entre l'attention et l'action. Il y a aussi le rythme dans la journée. L'avant-midi on est éveillé, c'est le temps propice pour la leçon principale, pour tout ce qui s'adresse à la pensée. L'après-midi on est rêveur, on présente les matières secondaires, des activités corporelles.

À l'école Rudolf Steiner, un rythme de trois jours est respecté dans l'enseignement d'une nouvelle notion. Pour une nouvelle lettre, chez les jeunes de première année, le premier jour c'est le conte, le deuxième jour c'est le dessin et le troisième jour c'est la lettre. Les professeurs tiennent compte du rythme dans la semaine. Par exemple, en mathé-

matiques, une petite addition par jour pendant cinq jours à la même heure, c'est plus fort qu'un gros travail. En français, une phrase par jour est mieux qu'une grosse dictée de fin de semaine. Le rythme remplace la force.

Pendant quatre semaines, le professeur enseigne une matière tous les matins pendant deux heures. Au bout de quatre semaines, il change de matière. Changer tout le temps, est absolument contraire au besoin propre de la nature de l'être humain. L'année comprend quatre temps forts qui sont les solstices et les équinoxes. Chacun de ces points tournants est souligné d'une façon particulière dans toutes les classes et donne une impulsion en rapport avec la période qui vient.

En classe, le rythme c'est ce qui tient tout, il porte. L'enfant sait déjà que, après telle activité, c'est telle autre. On n'a plus besoin de commander. Cette vision holistique du monde permet de franchir "l'abîme qui s'est ouvert entre l'objet et le sujet, entre l'extérieur et l'intérieur, entre le monde physique et le monde psycho-spirituel." (Barlotte, 1986: 8) Cette prise de conscience oriente le travail de l'éducateur.

Le professeur dans une école Rudolf Steiner sait établir le rapport entre l'extérieur et ce qui se passe en l'homme pour que cela devienne un acquis personnel. Le rythme est présent dans l'être humain et si l'enseignant sait en tenir compte pour l'organisation des leçons dans le jour, la semaine, le mois et l'année, il travaillera harmonieusement en accord avec les lois inscrites dans l'individu. "Nous devrions... emplo-

ver la vie de notre âme à entrer en contact avec les choses et à observer ce que nous éprouvons à ce contact" (Steiner, 1919: 72) car "dans l'homme se reflète le monde tout entier (...) Il rassemble en lui toutes les perfections qui ailleurs dans la nature restent disséminées." (Steiner, 1919: 26)

De plus, ces connaissances que l'enfant découvre doivent faire corps avec lui de manière à se métamorphoser en même temps que lui. "Elles se développent avec tout son être, au point qu'il les emporte ensuite réellement dans la vie comme nous les lui avons dites." (Steiner, 1921: 10) L'enseignant doit lui donner "des images, des sentiments, des représentations plastiques, mobiles, artistiques qui grandissent avec lui, se métamorphosent et croissent du seul fait que l'âme se développe." (Steiner, 1924: 158) C'est ce que Rudolf Steiner nomme des connaissances vivantes. Cet objectif peut être atteint si le professeur présente chaque notion en lien avec l'homme, avec l'environnement et avec l'univers. Pour être vivant, cet enseignement doit s'adresser à l'esprit et au coeur de l'enfant. D'ailleurs, l'enseignement des matières est soutenu et complété par la peinture, le dessin et le modelage.

Je peux donc dire que, dans les écoles Rudolf Steiner, non seulement le mode symbiotique de connaissance est préconisé mais il est continuellement actualisé par le rythme ainsi que par le lien des différentes matières entre elles et avec l'être humain.

Le mode de connaissance du modèle inventif, présente un troisième énoncé: "promouvoir la mise à l'écoute." (Bertrand et Valois, 1982:

131) Dans les écoles Rudolf Steiner, il n'y a que des principes de base, pas de recette figée. C'est pourquoi cet enseignement est possible dans des milieux si différents les uns des autres. Cette adaptation des moyens nécessite, de la part du professeur, une grande capacité d'observation et une attention à ce qu'il ressent.

Cette philosophie n'invente pas les programmes, elle les voit inscrits dans ce qui est. C'est pourquoi elle peut correspondre aux besoins de divers pays à différentes époques. On trouve des écoles Rudolf Steiner dans plus de vingt pays. Cette pédagogie a traversé le temps puisque depuis 1919, malgré les nombreuses modifications dans notre société, elle a toujours continué à répondre aux besoins de chaque époque.

> Dans toute école qui met en pratique la pédagogie steinerienne, l'image éternelle de la véritable entité humaine est au centre de la vie, mais les formes de l'art pédagogique qu'elle inspire varient suivant que cette école se trouve en Allemagne, en Angleterre, en Hollande, en Suisse, etc... (Rideau, 1951: 60)

C'est la nature même de l'évolution propre à chaque milieu qui s'y exprime.

Au début de l'année, le professeur ne sait pas encore de façon précise quelles pratiques pédagogiques il utilisera pour enseigner les notions présentées dans le "Plan scolaire". Il sait comment observer l'enfant, comment transposer ses observations dans sa pratique. Il sait surtout ce qui doit être respecté dans le groupe ainsi qu'en chaque individu devant lui. C'est de jour en jour que l'enseignant découvre les façons de faire. Il sait comment reconnaître ce qui vit en chaque

enfant, quelles sont ses forces, quelles sont ses faiblesses et comment il est possible dans un enseignement général, de favoriser le développement harmonieux considérant les forces et les richesses de chacun. "L'art pédagogique... doit naître de la vie et ne peut être issu d'une pensée scientifique abstraite." (Steiner, 1920: 20)

Le maître observe chez son élève, l'aspect physique, la force de sa volonté, la nature de ses sentiments, et ses forces de pensée. "En ressentant avec lui ce qu'il fait, quand la sensibilité accompagne ce qui vit en l'enfant, alors le meilleur résultat est obtenu." (Steiner, 1920: 53) L'enseignant est un artiste. Comme un artiste, il connaît son travail. Il l'a appris et expérimenté, mais ses apprentissages intellectuels et techniques ne sont pas suffisants pour réaliser une oeuvre d'art. L'enseignant pourra se guider, pour agir, par ses savoirs, mais aussi grâce à sa sensibilité qui le renseigne sur une autre dimension de l'enfant. "Plus notre sympathie envers lui (l'élève) gagnera en qualité, et meilleures seront nos méthodes d'éducation." (Steiner, 1919: 33) Le maître connaît ses élèves par sa pensée et son sentiment. La volonté d'agir lui permet de passer à l'action. Il découvre de jour en jour qui est cet enfant devant lui. Il est réceptif à "une onde de vie qui va et vient sans intermédiaire entre l'éducateur et son élève." (Steiner, 1907: 41) C'est pourquoi deux professeurs enseignant la même notion utiliseront des moyens différents, des textes différents et des actions différentes tout en respectant les mêmes principes de base.

Quand l'enseignant a la connaissance de l'être humain, qu'il sait comment elle peut s'actualiser dans sa pratique, il doit travailler avec

une "liberté absolue, et aussi avec l'imagination libre et créatrice de l'enseignant, de l'éducateur." (Rideau, 1951: 58) La mise à l'écoute ne serait d'aucune utilité sans cette liberté dans le choix des moyens.

L'enfant aussi, en tant qu'être humain, sera apte à saisir beaucoup plus que les paroles qu'il entend, que les gestes ou les schèmes qu'il voit. De l'être inconscient du maître, beaucoup de communication passe dans l'enfant. "Ce n'est pas d'oreille à oreille, mais d'âme à âme que l'enfant doit comprendre." (Steiner, 1919: 22) Il n'y a pas que la notion enseignée qui passe mais aussi un peu de cet enthousiasme du maître.

La mise à l'écoute telle qu'énoncée dans le paradigme inventif est donc présente, non seulement dans l'aspect théorique de la pédagogie steinerienne, mais également dans la pratique. La présence de ces écoles dans différents pays et leur persistance dans le temps en sont la preuve.

L'organisation de l'horaire, l'intégration de certaines matières démontrent qu'ils visent à "développer de nouveaux modèles cognitifs pour accéder à une conscience critique de la situation de la personne dans l'univers et promouvoir le savoir se situer et le savoir devenir." (Bertrand et Valois, 1982: 131) Une société en évolution constante doit s'assurer du développement de ces capacités chez les adultes de demain. Nous avons la responsabilité non seulement d'amener l'enfant au développement maximum, mais aussi de favoriser une insertion harmonieuse dans son environnement ainsi que dans la marche de l'univers.

Le professeur doit connaître l'enfant et l'univers, mais aussi leur interrelation constante. "Le temps est venu où il faut que l'humanité puise ce qui relève de l'éducation à une connaissance des liens entre l'homme et le cosmos." (Steiner, 1919: 32) Ce lien avec l'univers doit dépasser le stade de la théorie. Les matières, les notions enseignées et la méthode pour le faire en seront le reflet. Un enseignement qui respecte les rythmes dans l'univers favorise cette insertion. La rotation de la terre cause de la nuit et du jour, le cycle de la lune, le déroulement de l'année, scandé par les saisons et leurs points culminants sont autant de manifestations de la vie de l'univers qui se répercutent dans l'être humain. L'enfant ressentira l'harmonie ou la disharmonie avec l'univers selon que le déroulement des activités de la classe suivra ces rythmes. Donc, l'action étant en accord avec les rythmes dans l'univers, l'enfant, et plus tard, l'adulte saura mieux s'y situer.

Ce "savoir se situer" préconisé dans le mode de connaissance du modèle inventif, l'enfant doit également être capable de le réaliser dans ses rapports avec la société. Une société doit une large part de ses caractéristiques au système scolaire. L'école, et par le fait même, le professeur ont donc une responsabilité dans ce sens.

Ce but sera atteint par d'autres moyens que des discours sur le sujet. La manière et le moment choisis pour présenter les différentes matières au programme influencent une personne dans son âge adulte. La considération de l'adulte pour son environnement humain, animal, végétal et géographique a sa source dans ses années scolaires. Pour aider l'enfant à mieux se situer et à mieux savoir ce qu'il deviendra, les dif-

férentes matières doivent lui être présentées au bon moment et associées entre elles de manière à faire un tout. De plus, chaque leçon présentera un lien avec l'être humain. À l'école Rudolf Steiner, on lui enseigne l'histoire en s'assurant qu'il situera bien dans le temps, ce dont on lui parle.

Le professeur doit également bien situer dans l'espace géographique ce qu'il présente. Tout cet enseignement se fait par des caractérisations des personnages et des lieux. Un cours d'histoire qui se limiterait à une simple description, serait vite oublié par les étudiants. L'apprentissage de quelques langues étrangères permet de prendre contact avec d'autres peuples. À l'école Rudolf Steiner de Montréal, en plus de la langue maternelle, on enseigne l'anglais ainsi que l'allemand. Les initiateurs des grandes religions sont présentés de façon non sectaire. Que ce soit au niveau historique, religieux ou politique, il y a un souci d'informer le plus adéquatement possible l'enfant. Si nous voulions "éduquer un enfant strictement d'après notre idéal personnel, nous en ferions peut-être un individu modèle, mais il risquerait de ne plus trouver sa place dans la vie moderne, de se sentir comme jeté à la mer." (Steiner, 1922: 106)

L'homme doit aussi être conscient de la position qu'il occpue vis-à-vis des trois autres règnes de la nature. L'enfant apprend les matières au programme de manière à comprendre les liens entre la nature et l'être humain. Ensuite, le professeur passe "à quelque chose qui permette encore, autant que possible, de développer activement ce que sont les liens économiques entre l'homme et les conditions naturelles."

(Steiner, 1919: 134) On développe ses connaissances et ses habiletés, mais "ce qui est plus important que l'habileté, c'est le lien dans l'âme de l'enfant entre sa vie et la vie dans le monde." (Steiner, 1919: 138) C'est surtout par la géographie qu'on peut apporter la cohésion dans l'ensemble et le mieux situer l'enfant dans le monde. Une école Rudolf Steiner considère le milieu ainsi que l'époque où elle se trouve, pour adapter son enseignement.

Ces quelques exemples démontrent bien que cette pédagogie a le souci de développer chez les étudiants, un "savoir se situer". Par un enseignement soucieux de donner à l'enfant un savoir élargi, non sectaire, il accèdera à une connaissance de ses rapports avec les trois règnes de la nature, avec la communauté dans laquelle il vit et avec l'univers. Ces savoirs, étant présentés comme faisant partie d'un tout et s'adressant à son être dans son entier, il pourra accéder à une conscience critique puisqu'il connaîtra son environnement par les interrelations qui existent entre les éléments qui le composent.

2.2 Relations personnes-société-nature

Il est important de voir comment, selon le modèle inventif en éducation, l'être humain entre en relation avec le monde qui l'entoure. Il nous faut donc considérer l'être dans ses rapports avec la société, les plantes et les animaux, mais aussi avec l'univers tout entier. Ces composantes doivent être regardées non seulement dans le moment présent, mais également dans leur évolution passée et future. Les énoncés du

modèle inventif qui suivent, concernant la deuxième composante, c'est-à-dire, les relations personnes-société-nature.

Dans le paradigme inventif de l'éducation, Yves Bertrand et Paul Valois "présentent comme image de la personne, celle de la personne totale, celle du holon (personne-communauté)" (Bertrand et Valois, 1982: 131)

La philosophie de Rudolf Steiner rejoint le sens de cet énoncé. La personne est unique, elle est un microcosme. Elle a des liens avec l'univers, tout en étant en même temps totalité. La personne est un tout car elle est par elle-même, l'énigme de l'univers. En elle, sont inscrits les étapes passées de l'évolution du monde ainsi que les germes de l'avenir. Elle est unique par le développement de ses facultés, par son tempérament. La question principale de cette pédagogie n'est pas comment adapter l'homme à la société, mais comment adapter l'homme à lui-même. Rudolf Steiner, dans une de ses conférences, a rappelé que, déjà chez le jeune enfant, nous pouvons actualiser ce principe.

> Ces rapports entre tous les domaines de la vie, nous pouvons... commencer à les établir dès la petite enfance et, habituer peu à peu l'enfant à voir en l'homme un confluent de tout ce qui existe, un microcosme, un petit univers, où confluent tous les phénomènes du monde. (Steiner, 1921: 21)

Cette vision de la personne préconise qu'il n'y ait pas de dichotomie entre personne et société. Dans la pédagogie Waldorf, l'éducation et l'instruction que l'enfant reçoit, lui apportent ce dont il aura besoin dans sa vie future pour vivre dans cette société en changement constant.

Tableau 6.4

Synopsis du paradigme symbiosynergique
et du paradigme inventif de l'éducation

PARADIGME INVENTIF DE L'ÉDUCATION:
DIMENSION NORMATIVE - TABLEAU 6.2

RELATION PERSONNES-SOCIÉTÉ-NATURE

Présenter comme image de la personne, celle de la personne totale, celle du holon (personne-communauté).

Développer et promouvoir comme modèle de la créativité la symbiosynergie de la créativité. Mettre au premier plan le rôle créateur de l'éducation et dépasser celui de reproducteur; contribuer à transformer la société industrielle.

Promouvoir l'unicité de la personne; resituer le développement des personnes dans celui des communautés et celui des personnes.

Développer chez les personnes-communautés leur capacité d'invention sociale et de création de nouvelles institutions.

Proposer comme modèle de prise de décision un mutualisme démocratique non-hiérarchique; promouvoir la mise en place de nouvelles communautés démocratiques; développer la capacité d'invention sociale et de création de nouvelles institutions sociales.

(Bertrand et Valois, 1982: 131)

Ce que l'enfant a reçu de l'école doit lui permettre également d'apporter sa contribution créatrice et ainsi participer à l'orientation de ce monde de demain.

De la même manière que les individus changent, la société change. L'école Rudolf Steiner indique, dans son cahier publicitaire, qu'elle donne

> à l'enfant une éducation et un enseignement qui lui permettent plus tard de travailler, d'entrer dans le système et de s'insérer socialement dans la vie, de bien s'entendre avec les autres hommes. Nous essayons de lui donner des connaissances et une habileté qui lui ouvrent l'accès à l'industrie, de manière que son travail puisse représenter quelque chose pour la société comme pour la vie humaine, et que lui-même trouve sa voie en liaison avec le reste de la vie sociale de l'humanité. Tout cela nous l'accomplissons. (Steiner, 1921: 106)

Dans une société où la personne est un être total, il n'y a pas de développement personnel sans l'épanouissement de la vie communautaire. Pour la pédagogie Waldorf, tout développement personnel harmonieux favorise un développement communautaire de même qualité. Sachant "que les arts plastiques et le dessin agissent dans le sens de l'individualisation, tandis que la musique et la poésie favorisent l'élément social" (Steiner, 1919: 42), ces différentes activités artistiques sont partie intégrante de l'enseignement des différentes matières. Par le concours d'activités artistiques plutôt que par les discours et la morale, l'enfant développe le sentiment "que l'être humain s'insère dans la société de façon à pouvoir entreprendre quelque chose qui lui permette d'avancer lui-même tout en faisant avancer le monde." (Steiner, 1921: 107) Le progrès de tout être, c'est le progrès de l'humanité.

Tout principe pédagogique acquiert sa véritable valeur par les applications pratiques qu'il amène. Puisque cet énoncé concerne, non seulement les individus dans l'école, mais la communauté dans ce milieu, il est important de décrire la place qu'occupent les parents dans cette organisation scolaire.

Dans les écoles Waldorf, les parents sont hautement considérés, ils constituent le premier noyau social. Ils infèrent sur le développement de l'enfant bien avant qu'il arrive à l'école. Il est donc normal que cette présence se continue pendant les années scolaires de leurs enfants. Ils s'impliquent donc continuellement afin de favoriser l'éducation de chacun des enfants. Les parents donnent de leur temps et partagent leurs talents. En retour, ils reçoivent beaucoup puisqu'ils participent aux différents ateliers d'information, au congrès pédagogique annuel et aux conférences traitant d'éducation, de médecine et d'art.

Puisque cette forme de relation personnes-société commence chez les jeunes enfants, ceux-ci apportent également leur contribution aux activités sociales de l'école par la présentation de pièces musicales, de chants. Que ce soit sur le temps de classe ou durant les congés, ils collaborent également par la fabrication d'objets à vendre et par la tenue de kiosques lors de la fête champêtre. Je peux dire que la communauté est au service du développement de la personne, et qu'elles agissent l'une et l'autre par, avec et pour l'autre. Je l'ai expliqué à l'aide des principes qui s'actualisent dans une pratique de tous les jours.

La relation personnes-société-nature du modèle inventif suppose un deuxième énoncé. Si un enseignant veut appliquer ce paradigme, il doit "développer et promouvoir comme modèle de la créativité la symbiosynergie de l'hétérogénéité; mettre au premier plan le rôle créateur de l'éducation et dépasser celui de reproducteur; contribuer à transformer la société industrielle." (Bertrand et Valois, 1982: 131)

Rudolf Steiner a prononcé plusieurs conférences sur le système social qu'il privilégiait. Il préconisait la tripartition c'est-à-dire le socialisme pour la vie économique, la démocratie pour la vie juridique et politique, la liberté ou l'individualisme pour la vie spirituelle, culturelle. Puisque la société de demain se prépare, pour une bonne part, dans les écoles, les moyens éducatifs choisis doivent

> permettre à l'enfant de devenir cet homme capable de prendre en main sa propre évolution, cet homme solide non seulement en mesure de s'intégrer dans un milieu social donné, mais de transformer positivement ce milieu enfin cet être conscient du rôle et de la mission de l'homme au sein de l'univers. (cahier publicitaire, :1)

La réalisation de ce but nécessite le développement de facultés créatrices et constructrices plutôt que la rivalité.

La seule compétition qu'on devrait vivre, c'est avec soi-même. On a souvent besoin de coopération et ce, de plus en plus dans notre société. C'est pourquoi, dans les écoles Waldorf, on n'encourage pas la compétition mais la coopération et l'aptitude à communiquer par les arts, les langues, la vie communautaire. Ces valeurs sont actualisées dans les

activités à l'école Rudolf Steiner. La compétition ne peut exister pour les notes scolaires puisqu'aucune note n'est donnée pour les travaux. Les matières sont enseignées, non dans un but d'accumulation de connaissances, mais pour développer les habiletés, harmoniser et équilibrer les forces présentes en chacun. Les bulletins ne comportent donc aucune notation en lettres ou en chiffres. On y retrouve, pour la fin d'étape, une phrase qui décrit l'attitude de l'enfant dans chaque matière. À la fin d'année, c'est un long texte qui explique aux parents de chaque enfant, le cheminement de l'enfant, ses progrès et ce que le professeur espère travailler avec lui dans le futur. Ainsi, un enfant qui prépare un travail pour le présenter à la classe, le fait dans le but de contribuer à l'enrichissement des connaissances des autres élèves, plutôt que pour obtenir une note.

On retrouve ce souci de coopération dans les jeux au moment de la récréation. Les professeurs n'encouragent pas les sports de compétition. S'ils jouent au hockey, un joueur sera aussi content et fier d'un bon coup de son adversaire qu'un bon coup de son coéquipier. Nous pouvons constater une conséquence de ce souci de coopération grâce à une recherche commandée par le gouvernement de Bonn. Trois scientifiques indépendants ont interviewé 1460 étudiants nés en 1946 et 1947 gradués d'écoles Waldorf. Les résultats indiquent les critères considérés par les étudiants lors du choix d'une profession. Pour les élèves ayant fréquenté une école Rudolf Steiner, on trouva que

> des facteurs tels le succès, le prestige, le besoin d'être reconnu et le potentiel d'une carrière n'auraient joué qu'un rôle secondaire. De la bouche même de ces ex-finissants, ce

> furent leurs propres attirances et habiletés, leur goût d'indépendance et l'intérêt qu'ils éprouvaient pour le domaine choisi qui priment lors de leur décision. En second lieu venaient le désir d'effectuer une contribution sur le plan social et un certain altruisme. (Vadeboncoeur, 1986: 31)

Nous constatons donc, chez ces étudiants, un point de départ dans la vie adulte différent d'une orientation préconisée dans le paradigme industriel plutôt centré sur la performance. Ainsi, la société de demain ne sera pas qu'une simple reproduction de celle d'aujourd'hui avec un peu plus, elle sera formée d'êtres différents de ceux d'aujourd'hui.

Les tenants du modèle inventif en éducation, souhaitent "promouvoir l'unicité de la personne: resituer le développement des personnes dans les communautés et celui des communautés dans celui des personnes." (Bertrand et Valois, 1982: 131) "L'être humain se développe en participant au développement de tous et de tout". (Bertrand et Valois, 1982: 117)

Cet énoncé, comme les autres, trouve son aspect pratique appliqué dans les écoles Rudolf Steiner. Pour eux, chaque individu possède des richesses personnelles différentes des autres. Malgré une reconnaissance de l'unicité de la personne, il ne faut pas oublier que c'est par le contact avec le groupe que chacun progressera, en même temps qu'il apportera sa part au groupe. L'enseignement est donc donné à la classe entière, non pas individuellement. L'ensemble de la classe est ainsi considéré comme ayant une particularité propre différente des autres groupes. Le choix des matières, des moyens pour les enseigner et du contenu des cours sont déterminés par l'âge des étudiants de ce groupe. Les professeurs se soucient de donner à l'enfant ce qui est formateur pour son âge.

L'unicité de la personne est considérée à la lumière de l'étude, pour le maître, du tempérament de chacun de ses étudiants. Par l'observation et les nombreuses rencontres avec les parents, le professeur connaît le tempérament qui prédomine chez un enfant. Ainsi, il est conscient des points forts et des points faibles de chacun et il respecte l'individualité de l'enfant. Il doit seulement déblayer ce qui entraverait le libre développement de l'individualité. Il ne tente pas de modifier le tempérament de son élève. Il travaille de façon à ce que chacun développe, utilise ses forces pour le bénéfice de la classe. Ainsi, si un élève est plus mélancolique on ne tentera pas de faire de cet enfant un sanguin ou un colérique. Ce serait d'essayer de faire grandir chez cet enfant, des forces qui n'y sont pas. Il importe plutôt de voir quels aspects positifs caractérisent ce mélancolique et de lui donner les moyens d'apporter ce qu'il a comme richesse à toute la classe. Par exemple, on n'a pas à développer la même rapidité de décision chez tous. On doit plutôt savoir à quel moment il revient à l'un ou à l'autre d'agir. L'enseignant verra à ce qu'un élève ne développpe pas exagérément certaines caractéristiques de son tempérament, mais se permette de faire appel à tous ses talents, à son potentiel et s'approprie les qualités des autres.

Lorsqu'un élève démontre un retard dans la compréhension des travaux et des notions proposés, il est difficile de le retirer du groupe avec lequel il a grandi, pour le faire descendre. Cet enfant ne doublera pas de classe, il restera avec son groupe. Ceci peut nécessiter l'aide de la part de ses amis de la classe. Il n'est pas question de soumettre, à la

fin de chaque année, les étudiants à de fastidieux examens; aucun enfant n'est laissé en arrière, ne redouble ou est soumis aux pressions d'un classement. Il sera aidé par le professeur et les autres élèves et il apportera, lui aussi, sa contribution selon ses possibilités.

Ces quelques exemples démontrent bien que la pédagogie Waldorf correspond au modèle inventif puisque nous y voyons le développement de la communauté sans que l'individu soit lésé dans les valeurs qui lui sont propres. Au contraire, par la communauté qui s'enrichit de la contribution de l'individu, celui-ci progresse dans son développement.

Pour correspondre au modèle inventif, cette pédagogie doit "développer chez les personnes-communautés leur capacité d'invention sociale et de création de nouvelles institutions". (Bertrand et Valois, 1982: 131) Une vision de l'avenir est nécessaire à l'enseignant qui veut développer ces capacités chez ses étudiants. Il n'est pas facile de prédire quel monde sera le nôtre dans vingt ou trente ans, et pourtant, c'est à ce monde que les professeurs préparent les enfants d'aujourd'hui.

Le rôle de l'éducateur est crucial en ce sens: un professeur a à la fois un pied dans le présent et un pied dans le futur, puisque c'est lui qui formera la société de demain. Mais d'abord, en tant qu'éducateurs, nous avons la responsabilité d'aider les enfants à développer ce dont ils auront besoin pour être prêts à agir de façon adéquate selon les circonstances. C'est dans les enfants que réside l'avenir. Si l'on veut que les hommes soient, à l'avenir, de plus en plus actifs et créatifs pour

transformer l'environnement social, il faut préparer et soutenir une telle évolution dans la pédagogie. "Il ne s'agira pas de transmettre un savoir en tant que tel, mais de le faire servir au développement des facultés humaines" (Steiner, 1919: 9) La présentation artistique des leçons est un des facteurs nécessaires au développement de ces facultés. Ainsi, la créativité artistique se trouve associée à chaque matière vue en classe. Par le sens artistique, les professeurs visent à former un homme qui plus tard sera enclin à s'intéresser de tout son être à l'univers tout entier.

> L'esprit d'une telle école doit être animé d'idéalisme; mais un idéalisme capable d'éveiller en l'être humain les forces et les facultés dont il aura besoin plus tard pour être un membre actif de la communauté et disposer lui-même d'une existence qui le soutienne. (Hartman, 1971: 16)

La tâche fondamentale d'une pédagogie moderne sera donc de développer une science qui unisse chaque individu au monde de telle façon que jaillissent de nouvelles imaginations morales.

Dans le modèle inventif, il est

> proposé comme modèle de prise de décision un mutualisme démocratique non-hiérarchique; de promouvoir la mise en place de nouvelles communautés démocratiques, de développer la capacité d'invention sociale et de création de nouvelles institutions sociales. (Bertrand et Valois, 1982: 131)

La structure administrative de l'école est une application de cet énoncé. La direction de l'école est assurée par le collège des professeurs plutôt que par un seul individu. Ce collège est comme le coeur de l'école. Il travaille, en toute liberté, à la mise en oeuvre de la pédagogie, à la formation de l'image de l'école. Il comprend tous les pro-

fesseurs de l'école et se réunit une fois par semaine pour traiter les problèmes pédagogiques et administratifs qui se posent quotidiennement. C'est lui qui joue le rôle de directeur de l'école. Dans ces réunions, tout germe de rivalité doit être supprimé. Les expériences individuelles doivent être mises en commun pour réaliser l'oeuvre commune. Chacun y a une possibilité égale de participer. Les décisions sont prises, non pas par un supérieur hiérarchique éloigné de la réalité, mais par ceux-là mêmes qui sentent le besoin de cette décision et qui auront donc à vivre en rapport avec ce qui a été décidé. Ce sont donc les intervenants de la base qui forment la structure de l'école et, par conséquent, les enfants qui sont dans ce milieu.

Vous venez donc de prendre conscience de la correspondance qui existe entre le paradigme inventif de l'éducation et la pédagogie telle que pratiquée dans les écoles Rudolf Steiner. Il existe un lien idéologique démontré par la présentation de nombreux éléments qui concernent la connaissance de l'homme et sa place dans l'univers, tel que présenté par Rudolf Steiner.

Les acteurs concernés par cet enseignement sont, non seulement les professeurs et les élèves, mais toute la communauté de l'école. Les parents, les amis de l'école s'impliquent chacun selon ses possibilités de contribution.

Le mode de connaissance et la relation personnes-société-nature, les deux premières composantes du tableau du paradigme inventif de l'éduca-

tion ayant été présentées, il n'apparaît pas nécessaire de voir les trois autres composantes de ce tableau. En effet, la présentation des deux premières composantes m'a permis de voir des principes philosophiques, pédagogiques et des exemples qui donnent une vue assez complète de cette école de pensée dans sa théorie autant que dans sa pratique.

Dans le modèle inventif, ces trois dernières composantes qui sont: valeurs-intérêts, façon de faire et signification globale ont nécessairement une correspondance avec la pédagogie Waldorf. Les présenter de façon détaillée obligerait à une répétition des principes autant que des exemples pratiques.

Considérant les principes préconisés dans les écoles Rudolf Steiner et les nombreux exemples appuyant ces énoncés, il est permis de dire que cette pédagogie peut être appliquée, vécue au Québec et à notre époque, moyennant plusieurs conditions. Si elle ne peut être appliquée intégralement dans le secteur public de l'éducation, elle offre à tout enseignant, une réflexion dans le sens d'une connaissance de l'être humain. S'intéresser à cette pédagogie, c'est déjà se questionner et amorcer des changements d'attitude.

CHAPITRE III

L'influence de la pensée de Rudolf Steiner sur une pratique pédagogique

Ce rapport présente une recherche d'orientation théorique mais la question qui fût l'élément déclencheur de ce travail, a pris forme dans la pratique de l'enseignement. Un souci de la recherche et de l'amélioration des interventions m'ont amenée à pousser plus loin le questionnement. Toutes ces valeurs doivent donc pouvoir s'intégrer dans la pratique.

Dans aucun livre de Rudolf Steiner on ne trouve une méthode d'application structurée de cette philosophie de l'éducation. Nous y retrouvons la base philosophique, les principes pédagogiques correspondants et quelques exemples. Aucun des nombreux volumes traitant de la pédagogie Waldorf ne présente l'exposé systématique de cette pratique pédagogique. Cependant, tous portent à réfléchir, à réviser la pratique journalière et à prendre conscience de cette responsabilité de l'enseignant face aux enfants de sa classe.

C'est donc par une longue étude que débute ce cheminement. La lecture de nombreux livres sur cette philosophie de l'éducation constitue un premier pas. Puisque ces principes font partie d'un tout, il est également nécessaire de prendre connaissance des autres domaines auxquels Rudolf Steiner s'est intéressé. Mais il ne suffit pas de connaître tous ces documents pour réussir une application juste. Ces principes pédago-

giques doivent être intégrés à partir de réflexions et d'échanges qui pourront ainsi influencer la pratique enseignante de tous les jours.

Les visites à l'école Rudolf Steiner de Montréal et les nombreuses conversations avec les parents ou les enseignants constituent un apport précieux car ils permettent de prendre connaissance d'un milieu où s'actualise cette philosophie. D'ailleurs, cette façon de faire pourrait difficilement être reproduite intégralement dans une classe du système public d'éducation. Certaines conditions nécessaires à une telle réalisation nécessiteraient des modifications importantes sur plusieurs plans.

Cependant, dans ces écoles, les différentes notions d'apprentissage rejoignent en bout de ligne, ce qui est présenté dans les écoles publiques. L'école Rudolf Steiner de Montréal a un permis d'opération du Ministère de l'éducation du Québec pour les niveaux préscolaire, primaires et secondaires I et II. Mais il y a des différences majeures en ce qui concerne la manière de les enseigner et l'ordre dans lequel elles sont présentées à l'enfant.

Quelques exemples démontrent la distance entre ces deux milieux. Ainsi, l'apprentissage de la lecture en tant que tel, ne sera pas enseigné avant la troisième année de scolarisation même si l'écriture des lettres est enseignée dès la première année. En calcul, les quatre opérations sont présentées en première année. En première et deuxième années, l'enfant n'a aucun manuel scolaire. Le plan scolaire est déterminé par la connaissance des forces présentes en l'enfant à chaque âge. Ces façons de faire sont ainsi déterminées dans le but de respecter les prin-

cipes qui découlent de la philosophie de base sur la connaissance de l'enfant.

Dans les écoles Rudolf Steiner, l'enseignant accompagne les mêmes élèves pendant huit ans, c'est-à-dire de la première à la huitième année. Ceci permet de mieux connaître l'enfant. De plus, grâce à ce suivi l'enseignant peut établir à l'avance, dès la première année, certaines bases qui lui seront utiles ultérieurement pour des enseignements plus complexes. Cette interdépendance entre les différentes classes est une condition difficile à rencontrer dans nos milieux scolaires.

Le professeur dans les écoles Waldorf doit posséder certaines capacités artistiques. Tout l'enseignement est soutenu par la musique et la peinture. Ces talents ne sont pas développés également chez tous les enseignants, ce qui demanderait à plusieurs un très grand investissement de temps.

L'enseignement selon la pédagogie Waldorf implique une formation des maîtres de deux ans. Ces écoles de formation se retrouvent aux États-Unis, en France, en Angleterre, en Suisse ou en Allemagne. ces faits limitent l'accès aux gens disposés à faire cette démarche considérant des implications diverses dont l'éloignement de deux ans et l'absence de ressources financières.

Ce point de la structure administrative qui veut que les décisions pédagogiques se prennent en collège de professeurs apporte un autre obstacle. Une école Rudolf Steiner ne donne pas de méthode systématique

d'enseignement mais les principes énoncés doivent être respectés. Considérant ces exigences, il est évident que le milieu scolaire public, par les structures en place, rend difficile, même impossible l'application intégrale d'une telle pédagogie.

Le contact avec ce milieu, les échanges nombreux, les lectures et les réflexions additionnelles rendent toutefois possible, pour tout professeur désireux de le faire, l'acquisition d'une compréhension de l'être humain qui permette des interventions plus adéquates auprès de ses élèves. On peut donc y puiser un enrichissement certain. C'est ainsi que, graduellement, au cours des années, par la lecture, la réflexion et les échanges, la perception de l'enfant et de l'éducation se modifie.

Puisque cette pratique éducative est basée sur la connaissance de l'être humain, il est nécessaire, dans les milieux intéressés à cette manière de faire, d'échanger, de se rencontrer pour partager leur questionnement, leurs découvertes. Des rencontres dont le but premier est la connaissance de l'être humain selon les étapes de son évolution, permettent de regrouper des professeurs enseignant à différents niveaux. Chacun se sent davantage concerné. Un professeur de première année peut, par ses commentaires, aider à comprendre les comportements, les attitudes des élèves d'un autre âge, en permettant une vue plus globale de l'individu ou de la situation. Ces échanges apportent un regard sur le passé, le présent et le développement futur de l'être humain plutôt que sur des méthodes qui n'en finissent plus de se multiplier.

Dans mon milieu, ces échanges ont pris la forme d'un groupe d'étude réunissant une équipe de professeurs intéressés à cette réflexion. Notre but était d'avoir un éclairage nouveau sur l'enfant pour arriver à des modifications graduelles dans nos interventions, chacun selon notre rythme personnel. Les écrits sur la pédagogie de Rudolf Steiner nous ont servi de base de discussion, mais d'autres auteurs, d'autres courants d'idée ainsi que notre pensée personnelle, nos expériences ont enrichi nos rencontres.

Après avoir considéré, à la lumière de quelques écrits, une vue globale de l'être humain et de l'éducation, nous avons décidé d'étudier plus en profondeur, les tempéraments tels que présentés dans le livre Études psychologiques de Rudolf Steiner. Ceci nous a permis des discussions qui associaient la pratique, la philosophie et les principes pédagogiques. Les nombreux exemples apportés ont permis une meilleure compréhension de ces principes. Les expérimentations et les modifications de l'un des participants du groupe encourageaient les autres. Nous avons constaté qu'à partir d'une meilleure connaissance de la nature humaine, chacun découvrait les modifications qu'il désirait apporter dans son enseignement. Ces changements devaient être adaptés par chacun, puisqu'enseignant à des niveaux différents et ayant une personnalité propre. Même si les moyens variaient d'une personne à l'autre, la base de connaissance était la même et la réflexion commune.

Dans ma classe j'ai pu apporter quelques changements tout en respectant les méthodes préconisées dans ma commission scolaire. Il est évident qu'il ne s'agissait nullement de transposer intégralement, la péda-

gogie steinerienne, étant consciente des limites, mais également des possibilités de changement. J'ai considéré certains principes d'une façon plus approfondie car ils me semblaient pouvoir modifier l'enseignement que je faisais déjà, sans tout mettre de côté. Quatre aspects ont plus particulièrement retenu mon attention: le rythme dans la journée de classe, les tempéraments, le conte et les arts.

Un rythme dans la journée peut facilement être déterminé et conservé toute l'année. Il est possible d'y associer le rythme plus intérieur de l'enfant qui correspond à l'expiration et l'inspiration. En raison des nombreux avantages pour le professeur et les élèves, c'est un point important à considérer. D'autant plus que cette pratique n'est pas complètement étrangère à ce qui se fait déjà.

Dans cette perspective, une journée pourrait se dérouler de la façon suivante: À l'arrivée, c'est le bonjour, les commentaires de la part des enfants, ceux qui le souhaitent expriment leurs intérêts. L'enseignement des notions de pré-requis à la lecture ou de la lecture, selon le temps dans l'année, viennent ensuite. Après cet effort, nous passons à une chanson qui, par son lien avec la leçon précédente, apporte un complément tout en permettant à l'enfant de bouger, d'extérioriser. Puis, c'est l'écriture ou le dessin de la notion précédemment apprise, ce qui demande plus de concentration. Maintenant que nous avons bien travaillé, il est important que les enfants bougent. Alors, nous nous préparons à la leçon de mathématiques qui viendra après, par une ronde ou une marche rythmée qui amorcera la notion à venir. Les enfants, ayant bougé, marché ou frappé des mains, sont mieux disposés pour l'application de la notion

mathématique qui prendra la forme d'un dessin ou de l'écriture. Une période de jeux libres suivie par une histoire termine la demi-journée.

Cette suite d'activités est présentée à titre d'exemple seulement. Chacun doit trouver le rythme à établir dans sa classe. De nombreux facteurs peuvent faire varier un horaire: la rapidité d'exécution des travaux, les capacités du groupe, l'âge des enfants, la personnalité de l'enseignant. Il est surtout important de savoir que le déroulement d'une journée doit correspondre à un rythme qui se répète d'une journée à l'autre, et que ce rythme doit permettre à l'enfant de s'intérioriser et de s'extérioriser alternativement.

Puisqu'un enseignant travaille avec des enfants, il est primordial qu'il développe sa connaissance de l'être humain dans son évolution, mais il doit également apprendre à connaître chaque individu dans son unicité. Rudolf Steiner propose comme moyen, l'étude des tempéraments. Il n'est pas question de classer les individus, ni de faire subir des tests, mais plutôt d'apprendre à découvrir, par l'observation, les forces et les faiblesses de chacun afin d'apporter une aide adéquate. Ce n'est qu'avec du temps, de la patience et de la persévérance dans l'observation qu'on peut arriver à une plus grande habileté à discerner le tempérament prédominant chez un enfant. Si, dans certains cas, l'évidence des caractéristiques facilite la tâche, dans d'autres cas, il faut chercher plus longuement.

La connaissance des tempéraments de chacun des élèves de la classe présente de nombreux avantages. Quelle que soit la méthode d'enseigne-

ment utilisée, nous pourrons y découvrir une bonne source de renseignements. La tâche de l'enseignant en sera facilitée et chaque élève sentira que ce qui se passe dans cette classe, le concerne, lui convient.

Il faut d'abord savoir qu'on ne doit pas niveler, égaliser les tempéraments. Il faut les orienter sur la bonne voie. Pour atteindre ce but, il faut faire appel à ce qui existe déjà en l'enfant et non à ce qui n'existe pas. Il ne m'apparaît pas nécessaire dans ce travail, de présenter une description détaillée de chaque tempérament, mais quelques exemples démontreront l'enrichissement apporté dans la pratique par ces considérations.

À l'école, chaque enfant attend de l'adulte, une attitude particulière qui fera qu'il se sentira compris, en confiance et encouragé à travailler. Ces attentes diffèrent selon le tempérament. Ainsi, un enfant se sentira mieux dans sa classe s'il sait que l'adulte devant lui sait de quoi il parle et qu'il peut l'estimer comme étant une autorité au sens le plus élevé du mot. Mais un autre enfant de la même classe recherchera plutôt un professeur pour lequel il peut avoir de l'affection. Connaissant ces faits, le professeur saura intervenir de façon juste avec chacun. Pour atteindre ce but, il doit d'abord connaître son propre tempérament dominant et savoir acquérir un peu des quatre tempéraments.

Un professeur sachant associer chaque tempérament avec différentes situations dans la classe, saura rejoindre chaque individu tout en donnant un enseignement collectif. À titre d'exemple, le conte, chez les petits, atteindra ce but, et ce, d'autant plus si le professeur en est conscient.

L'enfant sanguin appréciera sans doute le renard de la fable lorsqu'il se promène dans la forêt, regarde ici et là, allant de perception en perception. L'enfant colérique se sentira plus concerné au moment où ce même renard, par l'odeur allêchê, se dirige droit au but, près de l'arbre. Pour le flegmatique, c'est plutôt la faim ressentie par ce renard, et l'odeur du fromage qui captent son attention. Le corbeau défait éveillera une grande compassion chez l'enfant mélancolique. Avec l'expérience et surtout beaucoup d'observation, il sera possible, pour un professeur, de constater chez ses élèves, l'intérêt qui s'éveille à des moments différents du conte. Ce qui touche individuellement un enfant, c'est ce qui fait écho à son tempérament.

Un professeur doit donc faire preuve, non seulement d'observation pour mieux connaître ses élèves, mais aussi d'une grande imagination afin de leur apporter à chacun, ce dont ils ont besoin. Le conte est un des moyens utilisés pour rencontrer cet objectif. Selon l'âge des enfants, on choisira parmi les contes de Grimm, les fables ou encore, les mythologies. De nombreuses situations exigent que le professeur invente le conte nécessaire pour l'enseignement d'une notion ou pour faire ressentir et comprendre certaines difficultés dans les relations interpersonnelles.

C'est connu de tous, l'apprentissage des lettres de l'alphabet est facilité si on l'aborde par le conte; les enfants sont plus attentifs, plus intéressés et ils se souviennent mieux. Pour atteindre ces buts dans ma classe, j'ai d'abord déterminé quelques critères qui me permettraient de rejoindre le plus possible les principes en application dans les écoles Rudolf Steiner.

Le conte par ses lieux, ses personnages et ses situations, doit présenter aux enfants, puisqu'ils ont six ans, un monde merveilleux. Les lettres doivent être tirées du conte; les voyelles correspondent à un geste fait par un ou des personnages pour exprimer un état d'âme. Ce geste doit ressembler à la forme de la lettre. Alors que la consonne est tirée d'un élément matériel dont le nom commence par la lettre à enseigner. L'importance qu'on a donné à cet objet dans la présentation de l'histoire aidera à la mémoire. Le dessin de cet objet doit ressembler à la forme de la lettre à enseigner. On ne doit pas perdre de vue que chacun des quatre tempéraments doit y trouver un peu de lui à quelque part dans le conte.

La lettre, ainsi présentée, restera gravée en l'enfant. Il lui sera facile d'associer chacune d'elles avec un personnage du conte, un lieu ou une scène puisque, non seulement sa pensée, mais aussi son sentiment y sont associés. De plus, si le professeur a pensé d'inclure le son de cette nouvelle lettre dans une formule magique prononcée par la fée ou dans une phrase rythmée souvent répétée par un des personnages, il aura encore un meilleur résultat. Il en verra rapidement l'évidence par les rappels que les enfants feront spontanément.

Il pourrait être utile de chercher une méthode présentant de tels contes ou encore de consulter les contes de Grimm. Il est cependant plus agréable, plus efficace de les inventer soi-même. Ainsi, le professeur n'est pas tenté de montrer les images puisqu'il n'en a pas. Les enfants doivent donc faire travailler leur imagination pour se représenter les scènes, ce qui favorisera le développement de ce pouvoir de créer des

images en soi-même, activement. Alors que si on montre toujours les images, l'imagination travaille moins et s'atrophie, elle gobe, elle devient même passive.

Ce qui est important dans ce processus de création, c'est d'être continuellement à l'écoute de ce qui se passe dans la classe. L'observation est une première habileté à développer. Ce processus ne doit pas s'arrêter. Un professeur peut être tenté, après le grand succès et l'efficacité de l'un de ses contes, de le reprendre avec assurance avec le groupe de l'année suivante. Ce n'est pas certain que la réussite sera la même. S'il n'est pas à l'écoute, il ne se rendra peut-être pas compte des changements qu'il aurait dû apporter. Des enfants différents ont des besoins différents.

Dans la pédagogie Waldorf, l'art est associé à tout l'enseignement. Le professeur qui s'intéresse à l'application pratique de cette pédagogie doit considérer cette question. Dans certaines écoles du secteur public, les arts plastiques et la musique sont pris en charge par des professeurs spécialisés. Ce fait, tout en étant une source d'enrichissement pour les enfants, ne peut être l'équivalent des arts qui supportent l'enseignement des matières enseignées par la titulaire.

Il est possible, surtout chez les petits, d'associer le dessin aux notions enseignées. Pour chaque lettre enseignée, il est possible de faire dessiner à l'enfant, l'objet qui permettra le rappel de cette lettre, puis la lettre elle-même. Un simple regard dans son cahier de lettres lui rappellera tout le conte et par le fait même la lettre avec sa

comptine ou sa formule magique. Le dessin permettra ce rappel beaucoup mieux qu'une simple lettre écrite au crayon de plomb. Pour la réalisation de ces dessins, la craie de cire en pavé ou en bâton est très utile. Pour les mathématiques, il sera avantageux de procéder d'une manière semblable et d'associer le dessin à l'enseignement des chiffres.

Pour ce qui est de la musique, un professeur qui n'a pas de formation ou d'habileté se trouvera limité. Nous nous trouvons devant un des obstacles présentés plus haut. Selon les capacités de chacun, il est avantageux d'associer l'apprentissage de la flûte ou du chant à l'enseignement de la classe.

Les changements les plus sûrs et les plus durables sont souvent ceux qui ont pris plus de temps à mûrir. Cette réflexion qui continue toujours d'apporter de nouvelles avenues dans l'application des méthodes déjà en place maintient un intérêt constant.

Lorsque les modifications dans les interventions viennent de l'extérieur de la personne, sont forcées par des régimes pédagogiques dont les principes et les modalités sont des devoirs, des normes, des exigences désincarnées, le professeur finit pas se conformer, se taire, s'isoler et même s'autodétruire.

Lorsque des modifications sont issues d'un malaise, d'un questionnement, d'un souci de cohérence et qu'elles ont trouvé une source profonde dans des principes philosophiques et dans une forme de pratique en harmonie avec ceux-ci, alors naît l'espoir, la créativité, la communication.

C'est ce que ce rapport de recherche décrit comme questionnement, cheminement et ressourcement. C'est cet effort de clarification et de cohérence qu'il veut partager.

CONCLUSION

Cette recherche m'a permis de porter un regard critique sur ma pratique enseignante afin de mieux motiver, justifier et éclairer des changements significatifs. Pour réaliser ce travail, j'ai dû observer plus attentivement les diverses situations de la classe et analyser la nature de mon insatisfaction croissante à vivre et poursuivre une carrière auprès d'une clientèle dite et classée en manque. La prise de conscience de l'unicité de la personne, considérant son lien avec l'ensemble de l'univers vu dans le temps et dans l'espace, redonne toute sa valeur à la fonction d'éducateur. Cette valorisation est la source d'un intérêt grandissant pour mon travail et pour la recherche de moyens en fonction de la connaissance des individus. En effet, il a été important pour moi, d'amener dans ma pratique, certains principes éducatifs présentés par Rudolf Steiner. Les énoncés philosophiques, quels qu'ils soient, acquièrent leur vraie valeur dans les changements pratiques qu'ils génèrent.

Dans mon milieu, cette recherche suscite un intérêt pour une meilleure connaissance de l'être humain. Ce cheminement a amené de nombreux échanges où le questionnement s'élabore non pas en termes du comment faire, mais plutôt en termes du pourquoi sans oublier les attitudes correspondantes. Ainsi, cette réflexion pourrait, chez certains professeurs, faire naître l'espoir, la créativité en rendant accessible à qui le veut, la possibilité de questionner une philosophie pour orienter la pratique.

Dans une telle orientation de la réflexion, il est important de questionner le perfectionnement des maîtres. Face au malaise à vivre, à l'insatisfaction et à la fatigue que reflètent plusieurs enseignants, les commissions scolaires offrent des ateliers de perfectionnement. Les solutions qu'on y apporte, sont souvent superficielles et ponctuelles. En effet, les notions présentées dans ces ateliers ont généralement le même impact que les nouvelles méthodes. Au début, c'est l'intérêt à essayer les moyens nouvellement appris, puis quelques mois après, les recettes et les trucs sont tombés dans l'oubli et génèrent de l'amertume, du désenchantement, une démobilisation. Déjà, quelques démarches s'inscrivent au sein des journées pédagogiques et il s'y glisse des ateliers sur le stress, l'émotivité, mais qu'est-ce qui relie ces interventions de style panacée?

Ceci nous amène à rechercher un perfectionnement qui réponde aux vraies questions des enseignants. C'est dans une meilleure connaissance de l'être humain complet que nous le trouverons, non pas seulement dans la connaissance du fonctionnement du cerveau lors des raisonnements intellectuels ou de l'exercice de la mémoire, mais dans les aspects de sa volonté, de ses sentiments et de sa pensée. La connaissance des grands principes qui guident l'évolution de tout être humain, l'observation de chaque élève de la classe mais aussi le respect de chacun dans sa façon d'actualiser ses forces sont, pour l'enseignant, des acquis utiles dans l'ensemble de son activité éducatrice et de sa vie personnelle même.

Cette recherche n'est pas exhaustive. Je n'y présente pas l'ensemble de l'œuvre de Rudolf Steiner qui comprend plus de quatre cent volu-

mes. J'ai présenté ce qui concerne l'éducation tout en sachant que, même dans ce domaine précis, j'ai dû me limiter aux aspects qui permettent un premier pas dans cette recherche d'une approche pédagogique en accord avec des données fondamentales sur l'être humain.

Je souhaite éventuellement que ce rapport de recherche serve de point de départ à des changements éclairés par une considération de l'être humain. Il pourrait s'agir, pour les enseignants, de faire des demandes pour un perfectionnement qui tienne compte des questions fondamentales auxquelles ils sont confrontées. Mais ce rapport de recherche veut surtout redonner sa vraie valeur à l'enseignant qui a pour tâche de préparer l'enfant à cette grande école de la vie, non pas en donnant une formation achevée mais à le préparer à la recevoir de la vie même quelle que soit la société dans laquelle il vivra et à puiser en lui d'abord les sources permanentes de son développement, de son épanouissement et de son engagement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BERTRAND, Y. et P. VALOIS
1973 Les options en éducation (2e éd. rev.), Québec: Ministère de l'Éducation.

BIDEAU, H.
1951 Le plan scolaire des Écoles Rudolf Steiner, (1981), Paris: Éditions du Centre Triades.

BURLOTTE, R.
1988 "Les tâches d'une pédagogie moderne". Triades, v. 33, no 4.

DARVAS, J.
1988 "La pédagogie devant le seuil". Triades, v. 35, no 4.

ÉCOLE RUDOLF STEINER DE MONTRÉAL.
L'École Rudolf Steiner de Montréal, (cahier publicitaire).

HARTMAN, G.
1971 Pour éduquer un enfant... ...connaître l'homme, (1983), Paris: Centre Triades.

RIHOUËT-COROZE, S.
1973 Qui était Rudolf Steiner? une épopée de l'esprit au 20e siècle, Paris: Triades-Éditions.

STEINER, R.
1924 Allocutions sur l'eurythmie, (1980), Paris: Triades.

STEINER, R.
1924 Autobiographie vol. I, (1979) Genève: Éditions anthroposophiques romandes.

STEINER, R.
1922 Les bases spirituelles de l'éducation, (1982), Paris: Centre Triades.

STEINER, R.
1924 Connaissance de l'homme et art de l'éducation, (1986), Paris: Centre Triades.

STEINER, R.
1919 Cours sur la nature humaine, (1978), Paris: Triades.

STEINER, R.
1907 Éducation de l'enfant à la lumière de la science spirituelle, (1982), Paris: Centre Triades.

STEINER, R.
1924 Éducation un problème social * Éducation des éducateurs, (1980), Genève: Éditions antrhoposophiques romandes.

STEINER, R.
1920 Enseignement et éducation selon l'anthroposophie, (1981), Genève: Éditions anthroposophiques romandes.

STEINER, R.
1919 Méthode et pratique, (1982), Paris: Éditions du Centre Triades.

STEINER, R.
1921 Pédagogie et connaissance de l'homme, (1981), Genève: Éditions anthroposophiques romandes.

VADEBONCOEUR, H.
1986 "Que sont devenus des étudiants d'écoles Waldorf?. Nouvelles de l'École Rudolf Steiner de Montréal, (numéro de la St-Jean 86).